Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0870289
Centre d'intérêt: 015

Thorn, Danielle.

Démarche d'élaboration d'un instrument de mesure des apprentissages affectifs en musique au primaire / par Danielle Thorn. --
[Trois-Rivières?] : D. Thorn, 1988.
viii, 105 f. ; 28 cm.

Résumé: f. ii-iii. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. 104-105.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Education musicale * Evaluation de l'apprentissage * Elaboration d'instruments * Instrument d'évaluation * Instrument de mesure * Primaire (Ordre d'enseignement)

L'étude rend compte de la démarche d'élaboration d'un instrument de mesure qui tienne compte, dans le processus d'évaluation en enseignement de la musique, des apprentissages cognitifs, psychomoteurs et surtout affectifs proposés par le MEQ pour les élèves de deuxième année du primaire. L'auteure suit dans sa démarche le guide pour la construction d'instruments de mesure proposée par le MEQ. Elle présente d'abord en détail le contenu notionnel du Programme de musique du MEQ (1981), particulièrement ce qui se rapporte au domaine affectif (attitudes, perception et influence sociale, motivation, valeurs). Puis, pour structurer et hiérarchiser les apprentissages dans le domaine affectif, elle recourt à la "Taxonomie des objectifs du domaine affectif" de Krathwohl, Bloom et Masia. Finalement, elle applique systématiquement le modèle de définitions des objectifs par déduction et par induction, de même que la taxonomie du domaine affectif, pour en arriver à la formulation d'objectifs spécifiques relatifs au domaine affectif qui soient communicables et mesurables. L'instrument n'a pas été expérimenté.

Type de document: r

EDUQ 8870289

UNIVERSITE DU QUEBEC

DEMARCHE D'ELABORATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE DES APPRENTISSAGES AFFECTIFS EN MUSIQUE AU PRIMAIRE

par

Danielle Thorn

Programme de Maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

avril 1988

RESUME

Cette recherche se propose de détailler une démarche d'élaboration d'un instrument de mesure qui permette d'inclure, dans le processus d'évaluation en enseignement de la musique, à la fois les apprentissages cognitifs, psychomoteurs et surtout affectifs proposés par le ministère de l'Education pour des élèves du primaire et explicitement, pour des élèves de deuxième année primaire.

En conséquence, les diverses étapes de conception des instruments de mesure sont élaborées en adoptant la démarche déjà décrite par le M.E.Q. dans son "Guide pour la construction d'instruments de mesure dans le cadre de la banque d'instruments de mesure BIM" publié en 1984.

Plus précisément, le contenu notionnel du Programme de musique du M.E.Q. (1981), particulièrement celui qui se rapporte au domaine affectif (attitudes, perception et influence sociale, motivation, valeurs), est d'abord présenté en détail. Ensuite, La Taxonomie des objectifs affectifs du domaine affectif de Krathwohl, Bloom et Masia (1964) est utilisée afin de structurer et de hiérarchiser les apprentissages dans le domaine affectif. Finalement, le modèle de définition des objectifs par déduction et par induction de même que la taxonomie du domaine affectif sont appliqués systématiquement pour en arriver à la formulation d'objectifs spécifiques relatifs au domaine affectif qui soient communicables et mesurables.

Réalisée de cette façon, nous croyons que la démarche de conception d'un instrument de mesure se révèle un outil utile, sinon indispensable, pour les enseignants et les enseignantes

qui veulent juger de l'adéquation entre les résultats obtenus, les interventions pédagogiques réalisées et les objectifs poursuivis, entre autres, ceux qui se rapportent au domaine affectif et qui font partie de leur programme.

REMERCIEMENTS

L'auteure tient à remercier son directeur de recherche, le docteur Dominique Morissette, ainsi que toutes les autres personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce rapport de recherche.

Ce rapport de recherche a été rendu possible grâce à une subvention du Fond Institutionnel de Recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, allouée au docteur Morissette dans le cadre d'un projet de recherche sur la mesure des attitudes en classe (1986-87). Il constitue par ailleurs une partie de la première étape d'une démarche de recherche subventionnée par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (no 410-87-0719).

TABLE DES MATIERES

RESUME ii

REMERCIEMENTS iv

TABLE DES MATIERES v

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE vii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I: CADRE CONCEPTUEL 6

Programme de musique 6
- processus de créativité 9

Domaine affectif 11
- attitudes 12
- formation des attitudes 14
- valeurs 17
- prédiction des comportements 19
- processus de conformisation 20

Taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif 22
- présentation de la taxonomie 24

Modèle opérationnel 38

CHAPITRE II: METHODOLOGIE 44

Présentation de la démarche 44
- définition du domaine 44
- validation du domaine 48
- production des items 48

CHAPITRE III: DEMARCHE D'ELABORATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE.....51

Définition du domaine.....51
- principes à respecter dans l'évaluation.....51
- éléments du programme.....54
- tableau synthèse.....86
- explication des choix.....88
- interprétations possibles.....88

Validation du domaine.....89

Production des items.....90
- spécification et rédaction des items.....90

CONCLUSION.....101

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....104

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

TABLEAU 1: Démarche de création du programme de musique....7

TABLEAU 2: Comparaison entre la démarche de création et celle de résolution de problème....10

TABLEAU 3. Synthèse de la taxonomie du domaine affectif....25

TABLEAU 4: Niveaux de généralité des objectifs en éducation....39

TABLEAU 5: Habiletés proposées par le Ministère de l'Éducation en musique....52

TABLEAU 6: Cheminement mental s'opérant lors d'une démarche de création....54

TABLEAU 7: Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif et la démarche de création....61

TABLEAU 8: Démarche de création et habiletés musicales....65

TABLEAU 9: Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif et les habiletés musicales....67

TABLEAU 10: Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif et les habiletés musicales et cognitives....71

TABLEAU 11: Taxonomie du domaine psychomoteur appliquée à l'apprentissage en musique....73

TABLEAU 12: Correspondance entre la sous-catégorie (6.00) du domaine psychomoteur et la sous-catégorie (2.00) du domaine affectif....77

TABLEAU 13: Correspondance entre les sous-catégories (3.10, 3.30 et 3.50) du domaine psychomoteur et les sous-catégories (1.10, 1.20 et 1.30) du domaine affectif....78

TABLEAU 14: Correspondance entre la sous-catégorie (4.40) du domaine psychomoteur et la sous-catégorie (2.10) du domaine affectif....80

TABLEAU 15: Correspondance entre la sous-catégorie (5.10) du domaine psychomoteur et la sous-catégorie (2.20) du domaine affectif....80

TABLEAU 16: Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif et les habiletés musicales, cognitives et psychomotrices.....82

TABLEAU 17: Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif et les habiletés musicales, cognitives, psychomotrices et affectives.....85

TABLEAU 18: Tableau synthèse du domaine du programme de musique.....87

TABLEAU 19: Grille d'observation.....92

FIGURE 1: Démarche de développement d'un instrument de mesure de l'apprentissage en classe.....45

INTRODUCTION

Situation du problème

Depuis la parution de l'Ecole Québécoise (M.E.Q. 1979), les éducateurs* s'intéressent de plus en plus à la question du développement affectif chez l'élève. En effet la plupart des nouveaux programmes pour le primaire, publiés par le Ministère de l'Education du Québec (M.E.Q.), comportent des objectifs relatifs aux apprentissages affectifs.

Dans le programme de musique, entre autres, le M.E.Q. exprime clairement sa volonté de tenir compte du développement affectif chez l'élève; il en fait, du reste, un objectif global:

> Permettre à l'enfant de vivre des expériences musicales multiples afin de susciter chez lui des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son (M.E.Q., 1982, p. 119).

Les orientations générales qui y sont présentées visent un développement global de la personne, tant cognitif et moteur qu'affectif. Le programme du ministère propose à cet effet huit objectifs généraux dont deux font plus particulièrement appel au développement affectif de l'enfant. Le premier objectif est "d'amener l'enfant à manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives" et le second est de "l'amener à faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales" (M.E.Q., 1982, p.123). Pour faciliter l'atteinte de ces objectifs affectifs, le programme de musique propose une approche pédagogique basée sur un processus de créativité et l'utilisation de techniques créatives (M.E.Q., 1982). Cette approche privilégie une démarche de création qui a comme objet l'exploitation et l'organisation par l'enfant du matériau sonore.

Note: Dans ce travail l'emploi du masculin désigne tant les personnes de sexe masculin que féminin.

Bien que cette démarche de création soit le moyen pédagogique proposé pour l'atteinte des objectifs affectifs, aucune indication, aucune précision n'est donnée quant au cheminement ou au développement affectif censé s'opérer chez l'élève en cours de réalisation de cette démarche (M.E.Q., 1982). Alors comment vérifier l'atteinte des objectifs affectifs?

Le M.E.Q. accorde une grande importance à l'évaluation et la juge utile, sinon indispensable, pour tous les agents d'éducation. La position qu'il adopte en regard de l'évaluation est la suivante:

> Il ne peut y avoir de véritable évaluation sans l'utilisation d'instrument de mesure de qualité permettant de porter un jugement éclairé sur le progrès des élèves. (M.E.Q., 1979, p.97).

L'évaluation d'apprentissages affectifs présente toutefois des difficultés liées à la nature même de ces derniers. Ils sont difficilement mesurables car ils se manifestent de façon indirecte par des comportements extérieurs traduisant une attitude donnée ou par des actions concrètes traduisant des habiletés affectives*.

Afin d'en arriver à prouver la réalisation des apprentissages affectifs, il faut d'abord définir un ensemble de comportements indicateurs susceptibles d'être observés et donc d'être mesurés. Autrement dit, il faut définir un ensemble de comportements pouvant informer sur les changements opérés manifestant l'atteinte relative des objectifs d'apprentissage, changements qui ne sont d'aucune façon mesurables directement.

L'observation de ces comportements indicateurs, l'analyse des données recueillies lors de cette observation et leur interprétation constituent la première étape du processus d'évaluation tel que préconisé par le M.E.Q (M.E.Q., 1984b). Ce processus ou cette démarche se divise en trois moments importants que sont la mesure, le jugement et la décision (M.E.Q., 1984b).

Note: Le terme "habileté affective" est utilisé ici dans le même contexte que l'utilise le M.E.Q (1982, p. 92-93).

Bien que le M.E.Q. reconnaisse l'importance d'une évaluation des apprentissages affectifs en musique, aucun instrument de mesure n'a encore été proposé. La première étape de la démarche d'évaluation ne peut donc pas se franchir.

. Importance de la recherche

Le programme de musique du M.E.Q., pour tous les niveaux où il est appliqué, propose des objectifs d'ordre affectif, mais il ne fournit aucun outil pour en mesurer l'atteinte. Alors comment les enseignants peuvent-ils vérifier l'adéquation de leur enseignement et comment peuvent-ils juger du progrès de leurs élèves?

Certains objectifs qui ont trait au domaine cognitif impliquent, pour leur part, le développement d'attitudes positives ou de dispositions personnelles face à un phénomène. Par exemple l'objectif général "rendre l'enfant capable de relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé" (M.E.Q., 1981, p. 145), implique chez l'élève une attitude positive face à la musique. Cet objectif lui demande également d'avoir développé un certain goût pour les différents styles de musique, sans quoi l'audition musicale que cet objectif requiert se révèle inefficace sinon impossible. Puisque certains objectifs d'ordre cognitif semblent impliquer pour leur atteinte le développement d'attitudes ou de valeurs se rattachant au domaine affectif, comment bien évaluer ces objectifs cognitifs lorsque ceux du domaine affectif demeurent pour l'instant non mesurés?

L'importance de la recherche est alors de combler cette lacune dans le projet ministériel en fournissant aux enseignants une démarche leur permettant d'élaborer des instruments de mesure afin d'évaluer les apprentissages affectifs proposés par le M.E.Q.

. Objectif de la recherche

La présente recherche a pour objectif de mettre au point une démarche d'élaboration d'instruments de mesure servant à évaluer les apprentissages affectifs en fonction des objectifs correspondants d'apprentissage affectif proposés par le programme de musique du Ministère de l'Education pour des classes de deuxième année primaire.

. Limites de la recherche

Cette recherche a comme objet explicite non pas tant la réalisation d'instruments de mesure, mais l'application d'une démarche de réalisation de tels instruments pour les apprentissages affectifs en musique pour des élèves de deuxième année primaire.

La recherche se limite par ailleurs à l'évaluation des deux seuls objectifs d'ordre affectif proposés par le programme de musique du M.E.Q. (1981).

L'évaluation des deux objectifs affectifs prend en compte également l'approche pédagogique dictée par le programme pour l'atteinte des objectifs affectifs, c'est-à-dire une démarche de création.

. Présentation des parties du rapport de recherche

Au chapitre premier du présent rapport de recherche, les différentes sections qui constituent le cadre conceptuel de la recherche, sont présentées.

Dans un premier temps le programme de musique et les fondements théoriques de celui-

ci, tirés de Paré (1977), sont mis en parallèle. Il est notamment question, dans cette section, du processus de créativité présenté par Paré (1977) ainsi que de la démarche de création proposée par le programme de musique.

Dans un deuxième temps, sont proposés certains concepts ayant trait au domaine affectif. Parmi ceux-ci, on retrouve: la formation des attitudes, la perception sociale, l'influence sociale, le concept de soi, la motivation et la prédiction des comportements. Ensuite la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl et al. (1964) est présentée.

Enfin il est question d'un modèle opérationnel des objectifs pédagogiques, notamment du modèle de planification par déduction et par induction de Deno et Jenkins (1970: voir Morissette, 1984).

Le chapitre deux présente la méthodologie qui est utilisée pour l'élaboration de l'instrument de mesure. Cette méthodologie s'identifie à celle proposée par le M.E.Q. pour la construction des instruments de mesure. Cette démarche est décrite dans un document du Ministère de l'Education (1984a). La méthodologie inclut la présentation de trois des huit étapes proposées par le M.E.Q. pour la construction d'un instrument de mesure.

Le chapitre trois présente une démarche d'élaboration d'un instrument de mesure. Les trois premières étapes du guide du M.E.Q. sont alors réalisées. Ces trois étapes sont: la présentation du domaine du programme, la validation du domaine et la production des items.

Enfin sont formulées les conclusions de la recherche. Il est question dans cette partie des avantages et des limites de l'instrument de mesure. De plus cette partie présente les voies possibles sur lesquelles débouche la réalisation d'instruments de mesure dans le domaine affectif.

CHAPITRE I

CADRE CONCEPTUEL

Programme de musique

Comme nous l'avons vu, l'objectif global du programme de musique du M.E.Q. (1981) est de:

> Permettre à l'enfant de vivre des expériences musicales multiples afin de susciter chez lui des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son. (p. 119)

De cet objectif global découlent huit objectifs généreux dont deux font plus particulièrement appel au développement affectif de l'enfant. Le premier objectif est d'amener l'enfant à: "manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives" (M.E.Q., 1981, p. 123). On suppose que c'est par ses productions sonores que l'élève concrétise ses perceptions et ses sensations. Les activités proposées sont prévues pour l'amener à exercer ses habiletés à exprimer ses sentiments grâce au médium sonore. On espère ainsi que par l'exercice, l'élève développera ses habiletés et sa créativité.

Le deuxième objectif affectif est d'amener l'enfant à: "faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales" (M.E.Q., 1981, p. 123). Ce deuxième objectif a pour but de développer chez l'enfant l'aptitude à prendre conscience de ses "réactions esthétiques" ou de son "plaisir esthétique" par l'expression et la communication de ses sentiments.

Comme il a déjà été dit, le programme de musique privilégie une démarche de création pour faciliter l'atteinte de ces objectifs affectifs, un résumé de cette démarche est présenté dans le tableau 1.

Tableau 1

Démarche de création du programme de musique *

Exploration
C'est une des étapes les plus importantes de la création. On y recherche les multiples facettes du son. Ce travail d'écoute favorise la recherche sonore des différences et des similitudes des sons.

Sélection
C'est l'étape où l'enfant choisit les sons qu'il préfère en fonction de l'oeuvre à réaliser. Cette sélection fait fortement appel à son affectivité.

Organisation
La musique naît de l'organisation des sons. A cette étape s'établit la relation entre les sons sélectionnés et les éléments de structure (forme-cohérence) en vue d'un résultat musical expressif.

Réaction
C'est l'analyse du résultat qui permet de constater le degré de satisfaction et de voir les possibilités d'amélioration de l'oeuvre. Le degré de satisfaction est principalement lié à l'émotion ressentie.

* M.E.Q., 1982, pp. 9-11

Bien que cette démarche de création soit le moyen pédagogique proposé pour l'atteinte des objectifs affectifs, aucune indication, aucune précision n'est donnée quant au cheminement ou au développement affectif censé s'opérer chez l'individu en cours de réalisation de cette démarche. On ne donne non plus aucune définition conceptuelle pouvant soutenir chacune des étapes de la démarche de création (M.E.Q., 1982).

Par ailleurs, on donne quelques précisions à propos d'aptitudes à développer ou à faire acquérir dont on pense qu'elles peuvent enrichir l'acte créateur. Ces aptitudes sont: la fluidité, la flexibilité, l'originalité et la créativité. On décrit également certains mécanismes du préconscient comme l'imagination, l'intuition, le rêve, le fantastique et l'imagerie, dont on pense aussi qu'ils servent à enrichir toute oeuvre créatrice.

Le programme de musique propose de plus une grille d'observation prévue pour vérifier la présence ou l'absence de certains "critères de compétence": ceux-ci sont la flexibilité, l'élaboration, la pertinence, la faisabilité. Cependant, on ne dit rien du cheminement ou du progrès d'ordre affectif qui devrait se produire chez l'élève. Alors comment juger des progrès ou des apprentissages dans ce domaine?

Ces multiples carences du programme et de sa pédagogie officielle nous amènent à étudier un peu plus en détail certains fondements théoriques du processus de créativité. Bien qu'en aucun endroit le programme (1981) et le guide pédagogique du M.E.Q. (1982) ne cite clairement Paré (1977), un commentaire à l'égard de ces ouvrages nous autorise à utiliser les fondements théoriques de Paré (1977) afin d'éclairer ceux du programme de musique (M.E.Q., 1981-1982):

> Livres très intéressants. Situent bien l'approche de la pédagogie ouverte et les divers éléments qui composent la démarche de créativité.(M.E.Q.,1982, p. 83)

- processus de créativité

Paré (1977) présente un modèle pédagogique qui repose essentiellement sur un processus de résolution de problème. Ce processus est, selon lui, synonyme de créativité. Il est décrit comme étant "un processus complexe, global, impliquant toute le personne et son environnement" (Paré,1977,vol. 2, p. 84). La créativité serait "un potentiel", une capacité de devenir, présente chez tous les humains dès le naissance" (Paré, 1977, vol. 2, p. 80).

Paré décrit ce modèle pédagogique comme un modèle incluant tous les niveaux de l'organisme. Ces différents niveaux sont en quelque sorte des structures permettant à l'organisme de réagir et de s'adapter à son environnement. Ces structures sont des structures de prise d'information, de traitement de l'information et de production de comportements.

La structure de prise d'information correspond chez l'individu à tout l'appareillage sensoriel (la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher) qui lui permet d'entrer en contact avec l'environnement et d'en tirer des informations. Ces informations deviennent "des modèles intérieurs de la réalité extérieure" qui varient selon l'expérience passée et la façon dont elles sont organisées par chacun (vol. 1, p. 200).

La structure de traitement de l'information correspond au niveau affectif de l'organisme, c'est-à-dire à l'aspect énergétique permettant à l'organisme de traiter l'information. Et finalement, la structure de production de comportements correspond à l'appareillage rendant possible le traitement de l'information reçue par les sens c'est-à-dire la pensée, le niveau intellectuel et cognitif de l'organisme.

En somme l'individu est un organisme qui reçoit de l'information, le traite grâce à des processus internes et produit ainsi des réponses plus ou moins appropriées. L'élément

fondamental du processus d'interaction de l'organisme avec l'environnement est la structure interne de l'individu, car c'est elle qui détermine tout ce processus. Cette structure interne de l'individu est en changement perpétuel, ce qui permet à l'individu de percevoir de nouvelles choses, de les intérioriser, et d'adapter ses comportements (Paré, 1977).

Le modèle pédagogique approprié à une telle conception de l'organisme humain est un modèle qui vise à des apprentissages significatifs. En effet, les apprentissages significatifs permettraient à l'individu de se transformer, de réajuster sa structure interne afin de produire des comportements de plus en plus adaptés.

L'approche pédagogique du programme de musique semble reposer sur ces principes de base. La démarche a cependant été adaptée à la discipline musicale. La démarche du programme de musique consiste en une démarche de création qui s'articule en quatre étapes qui sont: l'exploration, la sélection, l'organisation et la réaction.

Tableau 2

Comparaison entre la démarche de création
et celle de résolution de problème

Démarche de création du programme de musique *	**Modèle pédagogique** de Paré **
Exploration une des étapes les plus importantes de la création. On y recherche les multiples facettes du son. Ce travail d'écoute favorise la recherche sonore des différences et des similitudes des sons.	- stucture de prise d'information
Sélection C'est l'étape où l'enfant choisit les sons qu'il préfère en fonction de l'oeuvre à réaliser. Cette sélection fait fortement appel à son affectivité.	- structure de traitement de l'information

Tableau 2 (suite)

Comparaison entre la démarche de création
et celle de résolution de problème

Démarche de création du programme de musique *	**Modèle pédagogique** de Paré **
Organisation La musique naît de l'organisation des sons. A cette étape s'établit la relation entre les sons sélectionnés et les éléments de structure (forme-cohérence) en vue d'un résultat musical expressif.	-
Réaction C'est l'analyse du résultat qui permet de constater le degré de satisfaction et de voir les possibilités d'amélioration de l'oeuvre. Le degré de satisfaction est principalement lié à l'émotion ressentie.	- stucture de production de comportements

* M.E.Q., 1982, pp. 9-11.
** Paré, 1977, vol. 1, p. 228.

Domaine affectif

Les agents de l'éducation, les psychologues et les psychologues sociaux accordent de plus en plus d'importance au développement affectif, c'est-à-dire au développement des attitudes, des valeurs, des intérêts chez l'individu et notamment chez l'élève.

Leur intérêt porte principalement sur le développement des attitudes car elles sont étroite- ment liées aux comportements et aux actions des individus dans la société. Les attitudes sont en quelque sorte la manifestation de leurs pensées de leurs sentiments dit Gergen

> ...les gens agissent souvent à partir de ce qu'ils croient et de ce qu'ils éprouvent quant aux autres, quant à eux-mêmes et quant au monde qui les entoure. (p. 152)

Les apprentissages dans le domaine affectif sont étroitement liés à l'apprentissage d'attitudes positives face à un objet donné. Nous traiterons alors de certains aspects ayant rapport à la formation des attitudes ainsi qu'au rôle de la perception sociale et de l'influence sociale sur la formation des attitudes. Par la suite nous traiterons de la prédiction des attitudes et des processus de "conformisation".

- Attitudes

. Définition des attitudes

Comme il a été mentionné plus haut, les pensées et les sentiments des gens influencent leurs conduites et leurs attitudes. Wittig (1979) définit les attitudes comme étant:

> (...) des réactions apprises et impliquant un jugement de valeur à l'égard d'objets, d'événements ou de stimuli quelconques. (p. 304)

Gergen et Gergen (1984) proposent qu'une attitude est:

> (...) une disposition à réagir de façon favorable ou défavorable à un objet particulier ou à une classe d'objets. (p. 113)

Meili (1961) estime que:

> Le propre de l'attitude n'est pas le mouvement en soi, mais le rapport entre sujet et objet qui se révèle dans la réaction corporelle. (p. 72)

sujet et objet qui se révèle dans la
réaction corporelle. (p. 72)

Chacune de ces définitions laisse à penser qu'une attitude porte sur un objet, une situation, un stimulus. Elle est également évaluative, c'est-à-dire que l'attitude peut être positive ou négative.

. Composantes d'une attitude

Les psychologues sociaux s'entendent pour dire qu'une attitude comporte trois composantes: la composante cognitive, la composante affective et la composante comportementale.

La composante cognitive fait référence aux croyances qu'une personne entretient à l'égard d'un objet, d'une situation, d'une personne, en somme à l'égard d'un stimulus donné. Elle correspond à la perception, autrement dit, à l'image mentale ou au concept qu'un individu se forme d'un objet donné.

La composante affective est constituée des réactions émotionnelles ou des sentiments qu'un individu peut avoir face à l'objet, à la situation, au stimulus perçu.

Finalement, la composante comportementale décrit l'orientation de l'action d'un individu devant le stimulus en question.

L'attitude fait référence 1) aux concepts 2) aux émotions 3) au comportement d'un individu. Peu importe sa nature ou sa complexité, l'attitude est toujours un mélange de sentiment, de croyance et de réaction face à une situation donnée. Mais comment les gens en viennent-ils à se former certaines croyances? Pourquoi éprouvent-ils des sentiments ou ont-ils des réactions vis-à-vis telle ou telle situation? Certaines réponses à ces questions seront apportées en examinant de quelle façon se forment les attitudes.

- Formation des attitudes

. Perception sociale

La perception sociale joue un rôle important au niveau de la formation des attitudes. Comme nous l'avons vu, les gens se forment des images mentales ou des concepts pour se représenter mentalement les différents objets ou stimuli qu'ils perçoivent par l'intermédiaire de leurs sens (Gergen et Gergen, 1984).

Ces concepts sont représentés par des mots que les individus apprennent dès leur enfance pour étiqueter les stimuli qui se présentent à eux. Ce sont ces mots ou ces étiquettes verbales qui permettent aux gens de communiquer entre eux.

Les gens perçoivent le monde, le conceptualise en fractionnant la réalité qu'ils perçoivent en petites unités, qu'ils regroupent en catégories ou en classes d'objets.

Ce fractionnement et cette simplification du monde permettent à l'individu d'avoir plus de prise sur lui. Ils lui permettent une meilleure compréhension du monde; ils facilitent aussi sa mémorisation et son adaptation dans le monde.

Les étiquettes verbales ainsi que les concepts qu'ils représentent sont acquis par l'influence des parents, des pairs, des médias et de l'éducation. Les étiquettes verbales et les concepts sont appris grâce à un processus de vérification d'hypothèses (Bourne et al., 1979 voir: Gergen et Gergen, 1984). Les gens se forment différents concepts qu'ils maintiendront s'ils sont récompensés ou qu'ils délaisseront s'ils sont réprimés ou punis.

En résumé, la perception sociale, c'est-à-dire le processus de formation des concepts subit une influence sociale. C'est cette influence qui détermine, en grande partie, quels seront les concepts qui seront maintenus chez l'individu.

L'influence sociale joue un rôle important non seulement sur la formation des concepts, mais également sur la formation du "concept de soi", sur l'apprentissage des valeurs et des normes, sur l'interprétation des émotions ainsi que sur la motivation des individus.

. Influence sociale et formation du concept de soi

L'influence sociale agit sur les individus pour l'apprentissage des étiquettes qui correspondent à leur propre image. C'est ainsi que les gens se forment ce qu'on appelle un "concept de soi".

Les individus exercent sur les autres une influence qui agit à la manière d'un miroir. C'est-à-dire qu'un individu se base, entre autre, sur la perception que les autres ont de lui pour se former des concepts sur ses propres comportements.

Le "concept de soi" est donc largement défini par la perception des autres, donc, par une influence sociale.

. Influence sociale et apprentissage des normes

Tout individu subit diverses influences de son milieu, de sa culture qui l'aident à construire des concepts et à établir des valeurs et des normes.

Les gens acquièrent les règles et les normes sociales en apprenant les concepts fondamentaux véhiculés dans leur culture. Ils apprennent également dans quelles conditions ils peuvent les appliquer.

Les normes sont définies comme étant des "patterns" de comportements acceptés et partagés par la majorité des membres d'une culture (Gergen et Gergen, 1984).

Selon l'approche de l'apprentissage social du développement moral, les enfants apprennent les règles et les normes d'une culture en observant les autres et en "modelant" leurs actions sur leurs comportements. Ils apprennent ainsi les conséquences de certains comportements, ils apprennent que certaines actions sont susceptibles de récompenses et que d'autres peuvent entraîner une punition (Gergen et Gergen, 1984).

En somme, sous l'influence sociale, les gens apprennent des comportements qui sont cohérents avec la norme culturelle. Le comportement qui correspond dans la société à ce qui est "bon" ou "bien" est défini comme une attitude dite "normale" (Gergen et Gergen, 1984).

. Influence sociale et émotions

> L'émotion est un état complexe ressenti par
> l'organisme et généralement caractérisé par
> l'augmentation de l'éveil ainsi que par
> l'expression de sentiments personnels.
> (Wittig, 1980, p. 117)

Gergen et Gergen (1984) résument la pensée de Schachter (1964: voir Gergen et Gergen, 1984) qui suggère dans sa théorie bifactorielle des émotions que même une émotion subit l'influence sociale. Selon ce dernier, une émotion procède d'abord d'une activation généralisée, puis d'une étiquette cognitive concernant l'activation, déterminée par des règles sociales.

L'activation généralisée correspond à l'état physiologique ressenti par la personne. C'est cette activation qui nous permet de différencier une émotion positive d'une émotion négative, dit en d'autres mots, entre l'amour et la haine ou la joie et la peine. Mais il n'existe pas de différences physiologiques entre des émotions du même ordre. Il sera très difficile de faire une distinction physiologique entre l'amour, l'admiration, la sympathie ou l'amitié.

Les étiquettes qui permettent de différencier chacune de ces émotions seront donc

déterminées par les règles sociales en fonction du contexte dans lequel les émotions surviennent.

. Influence sociale et motivation

La motivation est définie comme étant "les conditions qui amorcent, orientent et maintiennent les comportements" (Wittig, 1984, p. 105).

Comme dans le cas des concepts, des normes et des règles, les motivations subissent une influence sociale. On distingue trois (3) types de motivations: les motivations innées, les motivations combinées et les motivations apprises. (Wittig, 1984, p. 105)

Parmi les motivations innées, il y a toutes les motivations qui ont trait à la survie de l'individu, telles que boire, manger, respirer, etc.

Les motivations combinées comprennent toutes celles qui ont un caractère tant inné qu'appris. Parmi ces motivations, on retrouve en outre la motivation sexuelle, le comportement maternel et le besoin de stimulation.

Parmi les motivations apprises, il y a finalement le besoin de réussite, le besoin de domination, le besoin d'affiliation et le besoin d'échapper à l'anxiété. Le besoin de réussite se développe sous l'influence sociale, en fonction de la récompense sociale liée au succès et de la punition liée à l'échec.

- Valeurs

Bujold (1982) définit une valeur comme étant "l'importance relative accordée par une

personne à une partie ou à l'ensemble des objets, des personnes ou des phénomènes de son environnement" (p. 12).

Selon Perron (1981; voir Bujold, 1982) une valeur serait composée de trois dimensions essentielles: cognitive, affective et conative.

La dimension cognitive d'une valeur se rapporte au jugement que porte un individu sur ses connaissances, ses opinions, ses croyances ainsi que sur l'influence sociale qu'il subit. Elle implique des processus tels que l'abstraction, la représentation et l'évaluation.

La composante affective d'une valeur semble selon Perron (1981; voir Bujold 1982) être reliée à la conduite du comportement, c'est-à-dire que la charge affective ou le sentiment positif qu'un individu éprouve envers un phénomène quelconque l'amène à se comporter d'une certaine manière. Ainsi l'individu adoptera un comportement plutôt qu'un autre selon qu'il considère ce comportement comme socialement, personnellement ou objectivement approprié.

Finalement la composante conative d'une valeur est, selon Perron (1981; voir Bujold 1982) une "variable médiatrice qui conduit à l'action, c'est-à-dire à la sélection parmi d'autres d'une façon de se comporter dans une situation donnée".

En somme un individu se sert des valeurs pour définir et évaluer son environnement et ses choix (Bujold, 1982). Dans le domaine affectif les valeurs sont d'une grande importance puisque ce sont elles qui orientent les comportements d'un individu selon que celui-ci valorise ou non un phénomène ou une situation. Par exemple, le besoin d'affiliation est motivé par le besoin de se sentir lié aux autres par amitié ou par sociabilité.

A partir des principes précédents, on peut conclure que l'individu, à travers son expérience, acquiert des étiquettes verbales pour définir ses concepts et ses émotions, et développe des besoins suivant les diverses influences qu'il subit. Ses apprentissages, ses besoins et ses comportements sont à leur tour influencés, de telle façon qu'ils sont conservés ou

délaissés en fonction des pressions et des influences sociales qui s'exercent sur lui.

Il est donc difficile, compte tenu de tous ces facteurs, de prédire exactement quel sera le comportement dans une situation donnée.

- Prédiction des comportements

D'après plusieurs auteurs en psychologie sociale, les gens s'efforcent en général d'être cohérents dans l'ensemble de leurs pensées. Par exemple, dans le cadre de la théorie de la dissonance cognitive, une personne peut changer d'attitude afin de la rendre cohérente avec son comportement; ou, elle peut agir inversement c'est-à-dire, changer son comportement afin de le rendre cohérent avec ses pensées (Gergen et Gergen, 1984). Cependant les gens n'agissent pas nécessairement en fonction de leurs attitudes, car plusieurs facteurs doivent être pris en considération si on veut prédire le comportement d'une personne.

Fishbein et Ajzen (1975: voir Gergen et Gergen, 1984) présentent un modèle qui permet d'effectuer des prédictions sur les comportements des gens. Ils basent leur modèle sur les principes suivants:

D'abord, les attentes d'un individu concernant le résultat d'une situation et la valeur accordée au résultat attendu déterminent la nature de l'attitude. Autrement dit l'attitude qu'un individu aura face à une situation sera positive ou négative selon les attentes qu'il a du résultat et selon la valeur ou l'importance qu'il accorde à ce résultat.

L'attitude, suivant qu'elle est positive ou négative, conditionne à son tour l'intention d'agir et le comportement de l'individu.

De plus, son intention d'agir dépend largement de ses croyances normatives, c'est-à-dire de sa perception de l'opinion des autres sur ce qu'il devrait faire. Son intention d'agir dépend

aussi de son degré de motivation à se conformer à l'opinion des autres.

En résumé, le comportement qu'adoptera une personne dans une situation donnée est conditionné par son attitude (croyances et sentiments) vis-à-vis cette situation et par la pression sociale exercée sur elle(Fishbein et Ajzen, 1975: voir Gergen et Gergen, 1984).

Jusqu'ici, nous avons vu quelle place importante pouvait avoir l'influence et la pression sociale au niveau de la formation et du maintien des attitudes.

Kelman (1958: voir Gergen et Gergen, 1984) décrit trois (3) processus différents par lesquels les gens acceptent de subir l'influence sociale, en d'autres mots, de se "conformer". Voici une brève description de ces trois processus qu'on a appelé de "conformisation" à cause de leur rôle par rapport au comportement.

- Processus de conformisation

Le premier processus décrit par Kelman est le processus d'acquiescement. Selon ce processus, l'individu accepte de se conformer par peur d'être puni, ou dans l'espoir d'en retirer une récompense.

Le deuxième processus est l'identification. L'individu, ici, accepte et cède à la pression sociale par choix. Il modifie son attitude soit parce qu'il veut maintenir certaines relations avec un autre individu ou un autre groupe, soit parce qu'il souhaite adopter certaines qualités ou caractéristiques de l'individu ou du groupe. Le fait de se conformer lui procure une certaine satisfaction.

Le dernier processus correspond au résultat final: l'intériorisation de certaines valeurs, attitudes et intérêts; l'individu les accepte dans son système de valeurs, et se laisse guider par eux sans qu'il y ait de contrôle extérieur. A ce niveau, ce sont les éléments du comportement qui procurent une satisfaction à l'individu.

English et English (1958: voir Krathwohl et al.,1964) définissent l'intériorisation comme:

> l'incorporation de quelques chose dans l'esprit ou le corps; l'adoption comme sienne d'idées, de pratiques, de normes ou de valeurs provenant d'une autre personne ou de la société. (p. 32)

Good (1954: voir Krathwohl et al., 1964) pour sa part la définit comme:

> ...ce progrès intérieur caractérisé par l'acceptation des attitudes, des codes, des principes ou des sanctions qui deviennent une partie intégrante d'un individu dans la formation de ses jugements de valeurs ou dans la détermination de se conduite.(p. 34)

En résumé, disons que l'individu, à travers son expérience, se forme des concepts et développe son niveau de motivation suivant les diverses influences qu'il subit. Les apprentissages et les comportements de l'individu sont à leur tour influencés, de telle façon qu'ils sont maintenus ou délaissés en fonction des pressions et des influences sociales qui s'exercent sur lui.

Il est donc difficile, compte tenu de tous ces facteurs, de prédire quel sera le comportement d'un individu dans une situation donnée. Certains auteurs ont toutefois élaboré des taxonomies dans le but d'ordonner et de classifier les comportements attendus des élèves exprimés par les objectifs d'apprentissage. Voici la description d'une de ces taxonomies, probablement la plus connue.

Taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif

Les objectifs pédagogiques portent en général sur toute la gamme des comportements humains. Les buts de la pédagogie, qu'ils soient implicites ou explicites, visent à faire progresser les étudiants tant dans le domaine de leurs pensées, de leurs actions que dans le domaine de leurs sentiments.

Dans leur revue des sources, Krathwohl et al.(1964) ont constaté que bien que l'homme agisse comme un tout "global", en ce sens que ses actions, ses croyances et ses sentiments s'influencent et se conditionnent mutuellement, il semble y avoir peu de corrélation entre le domaine cognitif et le domaine affectif pour que des progrès dans l'un des deux domaines entraînent des progrès dans l'autre. Ils en déduisent qu'il faut plutôt mettre les individus en situation de faire des apprentissages appropriés à chacun des domaines pour que puissent se développer les comportements affectifs ou cognitifs. Il devenait donc essentiel de classer et d'ordonner tous les types de réactions ou de réponses considérées comme souhaitables dans l'enseignement.

Krathwohl, Bloom et Masia (1964) ont alors conçu une taxonomie pour ordonner et classifier les objectifs pédagogiques du domaine affectif, soit un ensemble de classifications ordonnées selon un principe unique ou un ensemble de principes invariables. Le principe sur lequel repose la taxonomie du domaine affectif est le principe d'intériorisation tel que l'avait conçu Good (1954: voir Krathwohl et al., 1964)soit:

> ... ce progrès intérieur caractérisé par l'acceptation des attitudes, des codes, des principes ou des sanctions qui deviennent une partie intégrante d'un individu dans la formation de ses jugements de valeurs ou dans la détermination de sa conduite. (p. 34)

La taxonomie que Krathwohl et al. (1964) proposent tient compte également des trois processus de "conformisation" décrit par Kelman (1958: voir Gergen et Gergen, 1984): l'acquiescement, l'identification et l'intériorisation. Plutôt que de les considérer comme trois niveaux différents où l'intériorisation est le résultat final, ils les englobent dans un seul et même processus. La gamme des comportements effectifs est alors établie sur un continuum en fonction du niveau d'intériorisation que chacun d'eux comporte.

On retrouve ainsi "l'acquiescement" décrit par Kelman (op. cit.), au niveau le plus bas du continuum d'intériorisation; "l'identification" à un niveau intermédiaire; et "l'intériorisation" au niveau le plus élevé.

Le processus d'intériorisation, tel que l'ont décrit Krathwohl et al., commence au moment où l'individu prend conscience d'un phénomène et qu'il en perçoit certaines caractéristiques qui lui permettent de le distinguer des autres phénomènes présents. Le processus se poursuit et conduit l'individu à rechercher et à valoriser le phénomène. Il en vient à faire des liens entre les différents phénomènes qu'il valorise pour finalement les organiser en un système de valeurs cohérent qui lui servira de cadre de référence pour l'interprétation de nouveaux phénomènes.

Les auteurs précisent que le progrès ou le développement intérieur se réalise à plusieurs niveaux. A la manière du processus de Kelman (1958: voir Gergen et Gergen, 1984), au cours du processus d'intériorisation, le contrôle extérieur passe au contrôle intérieur. L'individu n'agit plus en fonction des pressions exercées sur lui, mais parce qu'il accepte réellement le comportement ou le stimulus et l'intègre dans son système de valeurs.

Il y a également une croissance de l'émotion pouvant aller jusqu'à un certain niveau du continuum, mais dès que le nouveau comportement est réellement acquis et intériorisé, l'émotion décroît; elle ne joue plus un rôle aussi actif.

Par ailleurs, Krathwohl et al. (1964) ajoutent que "le continuum offre le passage du simple au complexe aussi bien que du concret à l'abstrait... il y a aussi les aspects du passage de conscient à subconscient" (p. 35)

Afin d'ajouter une structure hiérarchique au processus d'intériorisation, les auteurs ont divisé et subdivisé le continuum en cinq (5) catégories ou niveaux qui marquent les changements importants qui se produisent tout au long du processus. Les principales caractéristiques de la taxonomie du domaine affectif sont synthétisées au tableau 3.

- Présentation de la taxonomie

Seules les deux premières catégories de la taxonomie sont présentées ici, car les objectifs d'apprentissage affectif s'adressant à des élèves de deuxième année primaire ne demandent habituellement pas un niveau d'"intériorisation" supérieur à celui auquel correspond la deuxième catégorie de la taxonomie.

. **Réception (1.00)**

Les objectifs d'apprentissage qui se situent au niveau de la réception sont des objectifs qui visent à sensibiliser, à conscientiser les étudiants à la présence de certaines situations, de certains phénomènes, en somme aux différents stimuli qui leur sont présentés.

Les élèves sont invités, à ce premier niveau, à percevoir les informations qu'ils reçoivent par l'intermédiaire de leurs sens. Mais pour percevoir, l'individu doit porter un minimum d'attention aux stimuli qui lui sont présentés.

Tableau 3

Synthèse de la taxonomie du domaine affectif

1.0 réception	1.1 conscience 1.2 volonté de recevoir 1.3 attention dirigée ou préférentielle	passage du simple	passage du concret	passage du contrôle extérieur	passage du conscient	accroissement de l'émotion	Processus d'intériorisation
2.0 réponse	2.1 assentiment 2.2 volonté de répondre 2.3 satisfaction à répondre						
3.0 valorisation	3.1 acceptation d'une valeur 3.2 préférence pour une valeur 3.3 engagement						
4.0 organisation	4.1 conceptualisation d'une valeur 4.2 organisation d'un système de valeur						
5.0 caractérisation par une valeur ou un système de valeur	5.1 disposition généralisée 5.2 caractérisation	au complexe	à l'abstrait	au contrôle intérieur	au subconscient	décroissement de l'émotion	

Certains facteurs peuvent influencer la perception des gens. Comme nous l'avons vu, les divers groupes et les personnes,de même que le contexte social peuvent agir sur la perception en l'influençant (pp. 14-15 du présent rapport).

Par exemple, un individu qui n'a jamais été motivé ou renforcé à percevoir certains stimuli, peut ne jamais prendre conscience de la présence de ces stimuli, selon Wittig (1980).

Par ailleurs, les gens ont tendance à maintenir leurs perceptions selon qu'elles ont été renforcées ou récompensées. On sait que les individus ne subissent pas les mêmes influences, leurs apprentissages antérieurs sont différents, par conséquent les gens n'ont pas les mêmes dispositions ou les mêmes attitudes face aux stimuli.

La taxonomie est divisée en niveaux ou catégories et sous-catégories hiérarchisées. Cette hiérarchisation suppose que soient atteints les niveaux de base avant que ne soient abordés les contenus des niveaux supérieurs.

Par exemple un élève qui ne réagirait pas à des demandes aussi simples que: "regarde ceci, écoute cela", ne saurait diriger son attention vers des demandes plus complexes: explication apportée par le professeur, ou des stimuli exigeant de lui une certaine discrimination.

De plus, l'apprentissage des attitudes, des normes et des valeurs s'effectue en partie par "modelage", c'est-à-dire par imitation. L'attention de l'individu doit porter alors sur les stimuli ou les comportements d'autrui pour qu'il soit en mesure de les imiter.

C'est ici que le professeur peut intervenir: il peut présenter des activités d'apprentissage qui auront comme objectifs de favoriser la réception des élèves. Ces activités doivent amener ces derniers à être attentifs et réceptifs aux contenus d'apprentissage. Elles doivent également les disposer à les recevoir. L'atteinte de ces objectifs du niveau réception devient une condition essentielle à la réalisation des objectifs se situant à des niveaux supérieurs.

Le niveau réception comporte trois sous-catégories qui sont: 1.10-la conscience, 1.20-la volonté de recevoir et 1.30-l'attention dirigée ou préférentielle.

. Conscience (1.10)

Les objectifs pédagogiques du premier sous-niveau du continuum, la conscience, visent à ce que l'élève constate la présence de phénomènes, de stimuli particuliers.

La prise de conscience n'implique aucunement pour l'élève de juger ou d'apprécier les caractéristiques du stimulus. L'étudiant demeure tout à fait passif; il n'a ici qu'a se rendre compte de l'existence d'un phénomène, d'une situation ou d'un état de chose que lui soumet le professeur. Il y a toutefois un aspect cognitif important compris dans la notion de conscience, puisqu'être conscient d'une situation ou d'un fait implique nécessairement un minimum de connaissances de cette situation ou de ce fait. Mais contrairement à la "connaissance", la conscience ne porte pas sur le rappel ou la mémorisation d'un fait; elle suppose seulement que l'élève s'aperçoive de l'existence du fait. La conscience couvre le continuum: elle peut aller d'une conscience très superficielle à une conscience beaucoup plus intériorisée à mesure que les stimuli se complexifient et demandent de plus en plus d'attention, ceci pour dire que la conscience progresse suivant son niveau d'intériorisation.

Exemples d'objectifs pédagogiques

- Amener à observer, en les différenciant de plus en plus, les images et les sons perçus à l'école et hors de l'école.
- Amener à reconnaître qu'il peut y avoir plus d'un point de vue acceptable.
- Amener un individu à prendre conscience des sentiments de ceux dont les activités

présentent peu d'intérêt pour lui.

- Développer la conscience des facteurs esthétiques dans la mode, l'ameublement, l'architecture, l'urbanisme, l'art... etc.

. Volonté de recevoir (1.20)

La "volonté de recevoir" est considérée comme la deuxième sous-catégorie du niveau "recevoir". Cette sous-catégorie du continuum implique un minimum d'intérêt de la part de l'élève. La prise de conscience de l'existence d'un stimulus devrait être suffisamment grande pour que l'étudiant ne le refuse pas.

L'information qu'un individu possède d'un fait ou d'une situation, accompagnée d'une prise de conscience de ce fait ou de cette situation, peuvent changer la nature de ses croyances par rapport à ce fait ou à cette situation.

Il peut y avoir différents niveaux d'intérêt et une disposition plus ou moins généralisée concernant la volonté de recevoir. La mesure de la profondeur de la volonté de recevoir peut informer sur le niveau d'intérêt porté au stimulus. De la même façon, la mesure de l'envergure ou l'ampleur peut indiquer le nombre d'activités auxquelles l'étudiant s'intéresse autour d'un sujet donné.

> Par exemple, dans un cours sur l'art, l'ampleur pourrait être représentée par la volonté de lire des livres sur l'art, de voir des oeuvres d'art et de s'initier à différents arts. (Krathwohl et al., 1964, p. 124)

Les objectifs pédagogiques que comporte cette sous-catégorie ne supposent pas, cependant, la maîtrise du stimulus; ils visent à entretenir une disposition favorable et une attitude

positive face au stimulus.

Exemples d'objectifs pédagogiques

- S'habituer à accepter des genres de musique variés.
- Ecouter les autres avec respect.
- Accepter (et reconnaître) les besoins et les intérêts personnels des membres de sa famille.
- Accepter les différences de race et de culture parmi les gens que l'on connaît.

. Attention dirigée ou préférentielle (1.30)

L'attention dirigée ou préférentielle constitue la dernière sous-catégorie du niveau réception. La perception du stimulus, à ce niveau du continuum, implique de la part de l'élève une certaine interprétation des sensations et des impressions reçues.

A ce niveau d'attention, l'élève doit avoir une conscience plus aiguë du stimulus; il doit pouvoir diriger son attention vers le stimulus afin de le reconnaître et de le distinguer des autres stimuli présents. En dirigeant son attention, l'élève différencie ou discrimine certains aspects particuliers du stimulus. Néanmoins, cette discrimination ne lui demande aucune maîtrise des termes techniques ou des symboles s'y rattachent.

Le professeur s'attarde davantage ici à ce à quoi l'élève s'intéresse ou prête attention, plutôt qu'à ce qu'il comprend ou à ce dont il se souvient. Les objectifs pédagogiques de cette dernière sous-catégorie portent sur le développement d'intérêts particuliers en rapport avec un domaine, ou encore, portent sur le développement de la capacité à discriminer certains phénomènes.

Exemples d'objectifs pédagogiques

- Ecouter une oeuvre musicale en discernant le mode, la signification et l'apport à l'ensemble de l'oeuvre des divers éléments musicaux et instrumentaux.
- Chercher à discerner le rythme dans de la poésie ou de la prose lue à haute voix.
- Prêter attention aux expressions imagées dans des histoires lues à haute voix ou racontées.
- Apprécier différents genres de lectures volontaires.

. Réponse (2.00)

Le deuxième niveau de la taxonomie porte sur les différentes réponses que l'élève manifeste en rapport avec un phénomène ou une situation particulière.

Ses réponses ou ses comportements ne démontrent pas encore une grande part d'engagement vis-à-vis du stimulus, mais elles dépassent, en revanche, la simple attention qui caractérisait le premier niveau de la taxonomie.

Ses comportements font alors preuve d'une attention active face aux situations ou phénomènes concernés. Son implication ou son engagement est très partiel, car au niveau le plus bas de la réponse, il s'agit d'une simple soumission aux règles ou aux exigences; au niveau le plus élevé, il se conforme avec satisfaction.

Peck et Havighurt (1960: voir krathwohl et al., 1964) ont présenté un modèle concernant les stades du développement du caractère. Ce modèle est basé sur la théorie freudienne du développement de la personnalité. Les cinq (5) stades présentés dans le modèle sont: l'amoral, l'opportun, le conformiste, l'irrationnel consciencieux, et le rationnel altruiste.

Les types opportun et conformiste du deuxième et troisième stade du modèle de Peck et Havighurt correspondent assez bien aux genres de réponses obtenues à ce deuxième niveau du continuum de la taxonomie. Le type opportun:

> obéit aux ordres dans le but d'éviter qu'un adulte le punisse ou le désapprouve... Si les réprimandes ont été assez sévères, l'individu aura peut-être intériorisé quelque "chose à ne pas faire" mais il a peu ou pas de directives morales positives en lui. (p. 45)

"L'obéissance" ou la "soumission" des comportements manifestés par un individu du type "opportun" correspondent étroitement aux comportements atteints à la première sous-catégorie 2.1: assentiment, du niveau réponse.

On peut établir un lien entre le troisième stade du modèle de Peck et Havighurt(1960: voir Krathwohl et al., 1964) , le type "conformiste" et la deuxième sous-catégorie du niveau réponse de la taxonomie. Le type "conformiste" est décrit comme un individu qui:

> accepte passivement les lois sociales et morales prises à la lettre. Son acceptation est positive, bien que modérée, car il y a plus d'amour que de ressentiment dans sa vision générale du monde... Il obéit à un système de règles conformistes spécifiques à chaque situation... (p. 46)

L'acceptation positive de l'obéissance à un système de règles s'apparente à l'idée soutenue dans la deuxième sous-catégorie 2.20: volonté de répondre. L'élève, à ce niveau du continuum, accepte volontairement de se soumettre.

Les trois (3) sous-catégories (2.10-assentiment, 2.20-volonté de répondre; 2.30-satisfaction à répondre) du niveau réponse seront maintenant reprises afin de les détailler davantage. Quelques exemples d'objectifs pédagogiques se rapportant à chacune d'elles seront également suggérés.

. Assentiment (2.10)

L'attention de l'élève, au niveau 2.10: assentiment, est suffisamment éveillée pour qu'il puisse présenter une réponse active. Mais, il semble qu'il accepte de répondre seulement pour éviter d'être puni ou pour répondre aux attentes de ses supérieurs. Les réponses comportementales de l'élève correspondent au minimum d'obéissance et de coopération qui est exigé de lui. Si aucune pression extérieure n'était exercée sur lui, l'élève pourrait simplement ne pas répondre ou choisir une réponse tout à fait différente de celle visée par les objectifs pédagogiques de cette sous-catégorie.

On remarque des comportements d'assentiment lorsque dans une certaine situation l'élève ne répond qu'en raison d'un contrôle extérieur, ou encore, lorsque l'écolier manifeste peu d'enthousiasme dans l'accomplissement d'une activité ou d'une tâche quelconque. Mais suivant le processus d'intériorisation, l'élève en vient à répondre de façon de plus en plus volontaire de telle sorte que ce ne sont plus les pressions extérieures qui l'amènent à répondre mais l'objet ou la situation elle-même. Les conséquences positives des réponses comportementales de l'élève peuvent aussi l'amener à manifester graduellement des comportements volontaires.

Exemples d'objectifs pédagogiques

- Accepter de coopérer avec d'autres.
- Visiter les musées lorsqu'on vous le recommande.
- Lire les livres mis au programme.
- Obéir aux règles du jeu.
- Terminer ses devoirs scolaires.

. Volonté de répondre (2.20)

Les objectifs pédagogiques regroupés sous la sous-catégorie 2.20: volonté de répondre, sont, pour la plupart, des objectifs de socialisation. Ces objectifs ont tous trait au développement chez l'étudiant de comportements de coopération. En d'autres mots, il s'agit d'amener l'élève à manifester volontairement le comportement souhaité, et ce, sans contrainte extérieure.

La manifestation de tels comportements par l'élève lui assure souvent l'approbation de son entourage. Une attitude de coopération est souvent "récompensée"; l'élève tend à manifester davantage ce comportement puisqu'il est constamment renforcé.

Le rôle du professeur est, ici, de créer une ambiance ou une atmosphère sociale qui favorise l'émergence du comportement volontaire. Cela dit, contrairement à la sous-catégorie précédente (2.10: assentiment), le professeur n'a plus à exercer de pressions pour que l'élève réponde.

Les attitudes de coopération ou des comportements volontaires s'observent dans plusieurs situations scolaires. On pourrait penser, s'agissant de la volonté de répondre, à l'intérêt qu'un élève manifeste pour ce qu'il fait. Un élève qui s'applique à un travail et qui en soigne la présentation est un autre exemple d'un comportement volontaire. On peut voir aussi un comportement volontaire lorsqu'un élève a des passe-temps favoris, lorsqu'il joue d'un instrument de musique sans y être contraint, lorsqu'il lit beaucoup sur un sujet donné.

<u>Exemples d'objectifs pédagogiques</u>

- Faire preuve d'intérêt en participant activement à des travaux de recherche.
- Répondre avec un intérêt soutenu, profond et actif, aux stimuli intellectuels.
- Rester tranquille si l'occasion ou la situation demande le silence.

- Lire de lui-même des revues ou livres destinés aux enfants.

. Satisfaction à répondre (2.30)

Le comportement figurant dans la sous-catégorie 2.30: satisfaction à répondre, est aussi un comportement volontaire, mais auquel s'ajoute maintenant une réponse émotionnelle, c'est-à-dire une réponse de plaisir ou d'enthousiasme.

Nous rappellerons ici le modèle de Kelman (1958) exposé à la page 21 du présent rapport. Le modèle proposait trois (3) processus différents par lesquels les gens se conforment à une influence sociale. Les trois (3) processus sont: le conformisme ou l'acquiescement, l'identification et l'intériorisation. Il semble qu'il y ait un rapprochement à faire entre le deuxième processus de la théorie de Kelman, et la sous-catégorie 2.30: satisfaction à répondre.

Kelman décrit le processus d'identification comme étant le processus par lequel:

> ...un individu accepte une influence parce qu'il veut établir ou maintenir des relations satisfaisantes avec une autre personne ou un groupe (ex.: un professeur ou une autre autorité scolaire)... L'individu croit réellement au comportement qu'il adopte à travers l'identification... La satisfaction qui découle de l'identification repose sur le fait de s'y conformer. (Krathwohl et al., 1964, p. 36)

La satisfaction qui découle d'un comportement volontaire a pour effet de le renforcer, c'est-à-dire de le récompenser. Une fois acquis, le comportement se renforce de lui-même. Il peut toutefois être difficile de remarquer chez l'étudiant une satisfaction à répondre. Cette difficulté réside dans le fait que la réponse émotionnelle qui accompagne le comportement n'est pas exprimée ouvertement. Dans d'autres cas, les situations ne provoquent pas de réponse

chanter à la maison des chansons apprises en classe.

Il revient donc au professeur de placer les élèves dans des situations qui leur permettront de manifester ouvertement le comportement, ou de leur poser des questions pertinentes pour vérifier si le comportement est présent.

Exemples d'objectifs pédagogiques

- Prendre plaisir à lire pour se distraire.
- Aimer chanter avec d'autres.
- Prendre plaisir à écouter de la bonne musique.
- Réagir avec émotion devant une oeuvre d'art ou une composition musicale.
- Se recréer et donner libre cours à son émotion au moyen des arts.

Bien que les grands principes éducatifs et les buts pédagogiques font la promotion d'un enseignement et d'un développement global de l'individu, force est de constater que dans la pratique éducative, peu de place est laissée aux objectifs du domaine affectif.

Il est vrai cependant que les objectifs visant le développement des attitudes, des intérêts et des valeurs sont plus difficilement mesurables. Les progrès dans ce domaine sont lents et moins évidents. De plus, tout ce qui concerne le domaine affectif relève souvent du domaine privé. Les croyances religieuses, les convictions politiques sont rendues publiques à la condition que l'individu le veuille bien.

Quoi qu'il en soit, si l'éducation vise à un développement global de l'individu et à des apprentissages significatifs dans le domaine affectif, des situations d'apprentissage appropriées doivent être vécues par les étudiants.

> Nous pensons que l'apprentissage des objectifs
> les plus intériorisés doit se faire à partir des

> comportements les plus simples et peut-être même les plus superficiels spécifiés dans les premières catégories de ce domaine.
> (Krathwohl et al., 1964, p. 91)

La taxonomie du domaine affectif autorise une classification et une hiérarchisation des objectifs pédagogiques, grâce à quoi, les enseignants peuvent élaborer des situations d'apprentissage adéquates et mieux juger des progrès dans le domaine.

Krathwohl et al. (1964) ont remarqué également que dans la pratique pédagogique, les enseignants utilisent souvent, de façon intuitive, le biais affectif pour atteindre des buts cognitifs et, inversement, le biais cognitif pour atteindre des buts affectifs. Par exemple, les enseignants tentent de motiver leurs élèves, de mettre à l'épreuve leurs croyances ou même d'exercer une quelconque pression sociale sur eux en vue de réaliser des objectifs cognitifs. Les buts du développement affectif sont cependant rarement définis. Ils demeurent implicites et l'accent est surtout mis sur l'acquisition des connaissances. Pourtant, la motivation, l'intérêt et l'attitude positive face à la matière enseignée sont des dispositions essentielles, voire capitales, pour que des apprentissages significatifs se réalisent dans le domaine cognitif.

La taxonomie du domaine affectif est un outil indispensable pour clarifier et restituer les objectifs pédagogiques. Elle permet également de mettre de la lumière sur les résultats escomptés. Car, comment espérer faire progresser des gens dans un domaine donné si les buts visés ne sont pas identifiés?

Cette taxonomie pourrait guider les enseignants dans l'élaboration des instruments de mesure servant à attester des progrès dans le domaine, et de l'adéquation des situations d'apprentissage. Enfin, leurs efforts devraient les amener à une meilleure compréhension du développement et de l'évolution des comportements affectifs.

Si cela constitue un pas en avant considérable, une étude menée par DeLandsheere et

DeLandsheere (1975) démontre quand même qu'une analyse et une classification des objectifs pédagogiques ne sont pas suffisantes pour permettre de juger des progrès dans ce domaine. Il faut, à leurs avis, opérationnaliser ces objectifs.

> ...la taxonomie est d'abord une invitation à préciser quels comportements seront recherchés, installés, encouragés, renforcés, de préférence à d'autres. C'est le pas décisif vers l'opérationnalisation. (p. 66)

Ils reprochent aux auteurs de la taxonomie de demeurer trop "mentaliste". La taxonomie ne rendrait pas compte des comportements observables, lesquels sont seuls à pouvoir attester d'un certain apprentissage. En effet, on ne peut juger de la présence d'une attitude, d'une valeur, d'une croyance ou d'un intérêt qu'avec des attestations indirectes de l'individu. Celles-ci se manifestent sous la forme d'une action ou d'un comportement particulier. (DeLandsheere et DeLandsheere, 1975)

Le critère d'intériorisation, servant d'assise à la taxonomie du domaine affectif, est, selon DeLandsheere et DeLandsheere, un critère théoriquement acceptable. En revanche, le caractère trop abstrait de la taxonomie ne permet pas l'opérationnalisation du concept d'intériorisation pourtant fort pertinent.

En se référant aux recherches qu'ils ont menées sur l'opérationnalisation des objectifs, ces auteurs croient que pour que soit démontrée l'atteinte d'un objectif, il doit d'abord être formulé de façon à exprimer le comportement observable. La taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl, Bloom et Masia (1964) est, pour le moment, la seule à réellement s'imposer dans le domaine, mais il reste encore le travail d'opérationnalisation des objectifs avant qu'elle puisse réellement s'appliquer.

Modèle opérationnel

Dans un ouvrage de Morissette (1984) La Mesure et l'évaluation en enseignement, on présente un modèle qui permet cette opérationnalisation des objectifs pédagogiques. Le modèle de planification par déduction et par induction d'abord conçu par Deno et Jenkins (1970: voir Morissette, 1984), puis précisé par Morissette (1984), repose essentiellement sur une évolution graduelle du niveau de spécificité des objectifs pédagogiques:

> ...les objectifs spécifiques, qu'ils soient intermédiaires ou terminaux, opérationnalisent des comportements internes ou plutôt des habiletés mentales, attitudinales ou physiques habituellement présentées globalement dans des objectifs généraux de programme. (p. 115)

Ce modèle de Deno et Jenkins (op. cit.) comprend quatre niveaux servant à générer les objectifs pédagogiques selon leur degré de spécificité.

Le tableau 4 présente une synthèse du modèle de planification par déduction-induction. Il regroupe le contexte dans lequel se situe chacun des niveaux du modèle, des exemples de verbes pour assurer la congruence entre chacun des niveaux, ainsi qu'un exemple d'énoncé illustrant la formulation d'un objectif selon son niveau de spécificité.

Niveau "A": Les buts globaux de l'éducation

Le niveau "A" comprend les objectifs les plus généraux. Ce sont en fait les buts globaux de l'éducation. Ce niveau d'objectifs présente les politiques et la philosophie du ministère de l'Education.

Tableau 4

Niveaux de généralité des objectifs en éducation

NIVEAUX ET RESPONSABLES	DEFINITION	EXEMPLES DE VERBES	EXEMPLES D'ENONCES
NIVEAU <<A>> Les politiques globales Responsables : les philosophes, les sociologues,...	Enoncé de ce qui est considéré comme attente ou besoin fondamental ou global pour une catégorie d'élèves.	Devenir, être sensibilisé, former, habiliter, initier, éduquer, développer,...	Le futur maître sera habile à mesurer le rendement scolaire des élèves.
NIVEAU <<B>> Les objectifs généraux Responsables : les spécialistes en la matière ou en programme, les psychologues et les enseignants.	Enoncé d'un comportement intérieur ou d'une disposition hypothétique souhaité chez l'élève après l'apprentissage.	Connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, apprécier, valoriser, intégrer,...	Il appliquera les techniques de rédaction des items d'examen à choix de réponses.
NIVEAU <<C>> les objectifs spécifiques Responsables : les spécialistes en la matière ou en programme, les linguistes, les psychologues et les enseignants	Enoncé d'un comportement mesurable attendu de l'élève à la suite d'une intervention pédagogique ou d'un cours	Identifier, nommer, ordonner, décrire, construire, démontrer, expliquer, définir, résoudre,...	Il construira des items d'examen de type choix de réponse se conformant aux règles établies.
NIVEAU <<D>> les items d'examens Responsables : les docimologues et les enseignants.	Enoncé d'une tâche d'examen ou d'un comportement mesurable réalisé par un étudiant comme preuve de maîtrise d'un objectif.	Cocher, écrire, dire, écrire la démonstration, pointer, souligner,...	Il écrira une question d'examen de type de choix de réponse, sur le modèle de Deno et Jenkins, qui se conforme aux règles de rédaction.

DEDUCTION ↓

INDUCTION ↑

Ces politiques et ces buts généraux servent à guider l'action pédagogique de l'enseignant en vue de combler les besoins des élèves tant au niveau des ressources que des contenus. Ils sont cependant trop vagues pour orienter la pratique éducative proprement dite.

Niveau "B": Les comportements internes ou les objectifs généraux d'apprentissage

Le niveau "B" comprend les objectifs qui sont un peu plus spécifiques que ceux du niveau "A". Ce sont les objectifs généraux que l'on rencontre dans les programmes d'enseignement. Ces objectifs généraux servent à fixer la hiérarchie dans les apprentissages. Ils décrivent également les différents processus mentaux impliqués ainsi que les différents apprentissages souhaités dans le domaine affectif et psychomoteur.

L'enseignant s'inspire de ces objectifs pour la planification de ses cours. Ces objectifs ne décrivent cependant que les habiletés internes souhaitées, ils manquent de spécificité pour décrire des comportements observables et mesurables chez les élèves. C'est à ce niveau du modèle de Deno et Jenkins que pourraient se situer les niveaux taxonomiques du domaine affectif de Krathwohl. On disait qu'ils étaient trop généreux pour juger adéquatement des progrès dans le domaine affectif. A cet effet, Morissette estime que les descriptions données aux niveaux taxonomiques des objectifs d'apprentissage permettent d'expliciter plus facilement les comportements globaux attendus chez l'élève que les comportements spécifiques attendus.

Niveau "C": Les comportements voilés ou les objectifs spécifiques d'apprentissage

Le niveau "C" comprend les objectifs spécifiques d'apprentissage, ceux qui définissent les comportements attendus chez l'élève qui peuvent être communiqués et mesurés. Morissette

(1984) définit un objectif spécifique comme étant:

> ...une communication d'intention décrivant le comportement attendu de la part de l'étudiant à la suite d'une intervention pédagogique. (Docimologie et Evaluation I, Université du Québec à Trois-Rivières, Hiver 1987)

Alors que l'objectif général décrit l'intention en des termes globaux, l'objectif spécifique la décrit en termes de comportements chez l'élève. L'objectif spécifique s'énonce par un verbe d'action précis et spécifique. Par exemple l'objectif suivant "l'élève prendra conscience de ses sentiments", se situe au niveau "B" du modèle de Deno et Jenkins. Cet objectif fait partie des objectifs généraux d'apprentissage. En revanche un objectif formulé comme suit *l'élève identifiera les sentiments ressentis*, se situe au niveau "C" du modèle de Deno et Jenkins (1970: voir Morissette, 1984) car il comporte un verbe d'action spécifique qui décrit un comportement voilé (identifier) qui devient observable dès que l'élève s'exécute.

Niveau "D": les tâches de mesure ou les questions d'examen

Ce dernier niveau du modèle de Deno et Jenkins (op. cit.)comporte un tel degré de spécificité qu'il ne s'agit plus d'objectifs mais bien de tâches qui sont une des manifestations de l'habileté, de l'attitude ou de la connaissance exprimée dans l'objectif spécifique. Ainsi la tâche suivante: "souligne le sentiment qui correspond le mieux à celui que tu as ressenti", correspond au comportement "d'identifier" exprimé dans l'objectif spécifique: l'élève identifiera les sentiments ressentis.

En somme le niveau "D" du modèle de Deno et Jenkins (1970: voir Morissette, 1984) comprend toutes les tâches de mesure ou les questions d'examen correspondent aux objectifs spécifiques du niveau "C" du modèle.

Le modèle de Deno et Jenkins (1970: voir Morissette, 1984) sert, dans la présente recherche, à opérationnaliser les objectifs généraux d'apprentissage classifiés à l'aide de la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl.

En effet, le modèle de Deno et Jenkins (op. cit), parce qu'il procède rigoureusement par déduction et par induction contribue à établir une relation de congruence entre les énoncés ou les objectifs les plus généraux et les objectifs les plus spécifiques et vice-versa. En d'autres termes ce modèle permet un passage du général au spécifique et du spécifique au général. Ainsi la congruence entre chacun des niveaux de généralité permet d'induire, dans le domaine scolaire, que si l'élève réussit adéquatement les tâches de mesure du niveau "D", il a atteint les objectifs spécifiques du niveau "C" qu'il maîtrise ainsi les objectifs généraux du niveau "B" ce qui permet enfin d'induire qu'il peut se conformer aux buts du niveau "A".

Et inversement, la congruence entre chacun des niveaux de généralité permet de déduire que pour atteindre les objectifs du niveau "A", l'élève doit atteindre ceux du niveau "B" en réalisant les objectifs spécifiques du niveau "C" et ce, en le démontrant par la réussite des tâches de mesure du niveau "D".

Il semble qu'on puisse traduire des objectifs généraux d'apprentissage affectif proposés par le M.E.Q. en objectifs spécifiques au moyen du modèle de planification par déduction-induction. Ces objectifs spécifiques décriraient alors des comportements observables chez l'élève, lesquels, suivant la progression du processus d'intériorisation de la taxonomie du domaine affectif, pourraient éventuellement faire objet de mesure et d'évaluation.

Il s'agit ici d'une recherche de type développement appuyée sur une démarche empirique plutôt qu'expérimentale, et nous nous proposons de développer à l'aide de la Taxonomie du domaine affectif (Krathwohl, 1964) et du modèle de planification par déduction-induction (Deno et Jenkins, 1970: voir Morissette, 1984), une démarche d'élaboration d'un instrument de mesure autorisant l'évaluation des apprentissages affectifs en musique visés par le programme ministériel de 1981, pour des classes de deuxième année primaire.

CHAPITRE II

METHODOLOGIE

Présentation de la démarche

Pour atteindre l'objectif de la recherche, soit de développer une démarche d'élaboration d'un instrument de mesure servant à évaluer les apprentissages affectifs pour des classes de deuxième année primaire, la méthodologie utilisée est identifiée à la démarche que suggère le M.E.Q. dans un ouvrage intitulé: Guide pour la construction d'instruments de mesure dans le cadre de la banque d'instruments de mesure (M.E.Q.) (1984a).

Telle qu'illustrée à la figure 1 de la page suivante, la démarche préconisée se divise en huit étapes: la définition du domaine, la validation du domaine, la production des items, le montage de l'épreuve, la validation du contenu et la révision docimologique, la mise à l'essai, l'expérimentation et l'évaluation de l'instrument de mesure (M.E.Q., 1984a).

Seules les étapes 1-2 et 3 sont réalisées, l'objectif de la recherche étant la démarche de conception d'un instrument de mesure et non sa validation et son expérimentation, ce que représentent les étapes 4-5-6-7 et 8.

- Définition du domaine

Cette première étape consiste à décrire et à classer les différents éléments essentiels et représentatifs d'un programme ou d'un objectif. Pour la réalisation de cette étape, le guide du M.E.Q. (1984a) propose une méthodologie regroupant cinq étapes successives. Ces cinq étapes

sont: les principes à respecter dans l'évaluation, les éléments du programme, le tableau ou schéma-synthèse, l'explication des choix et les interprétations possibles.

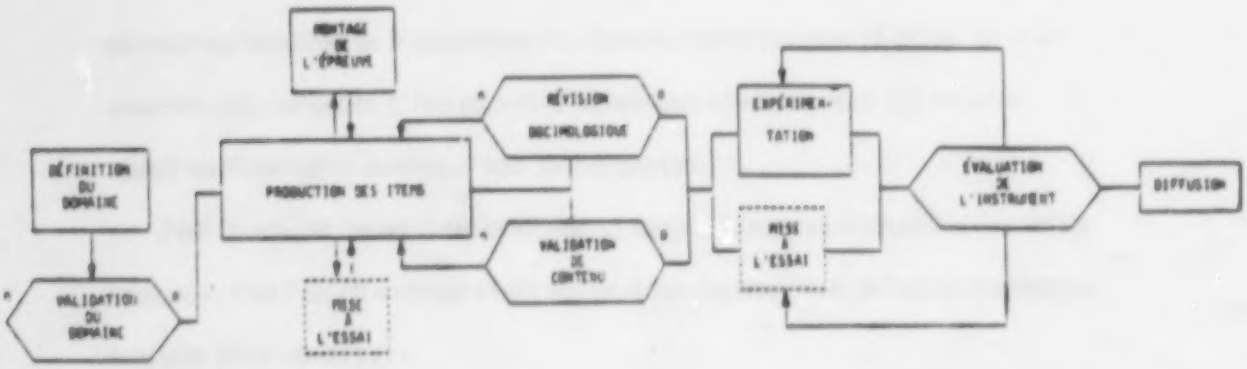

Figure 1 Démarche de développement d'un instrument de mesure de l'apprentissage en classe (M.E.Q., 1984e, p.1).

. Principes à respecter dans l'évaluation

Il s'agit à cette étape pour qui développe un instrument de mesure d'<<énumérer les principes à respecter dans l'évaluation, lesquels découlent des orientations ou des priorités du programme>> (M.E.Q., 1984e, p. 2-3).

Cette étape se traduit, dans le cadre de cette recherche, par la présentation de l'objectif global du programme de musique, des deux objectifs affectifs qui en découlent ainsi que par la présentation des catégories d'habiletés dont le développement est souhaité. Des grandes orientations exprimées par le programme de musique découlent enfin certains principes qui devront être respectés lors de l'évaluation.

Eléments du programme

Cette étape consiste à <<identifier et à décrire les éléments du programme sur lesquels on compte juger de la compétence des élèves>> (M.E.Q., 1984, p. 2-3). Il s'agit pour l'évaluateur d'identifier les catégories d'éléments, c'est-à-dire les habiletés, les contextes ou les attitudes qui sont représentatifs de la compétence d'un élève en regard d'un objectif donné. En ce qui concerne cette recherche, il faut connaître les habiletés affectives, ainsi que les autres catégories d'habiletés à développer pour fin d'évaluation.

Pour développer les habiletés affectives, on suggère de suivre une démarche de création. Cependant, rien n'est dit en ce qui a trait aux conduites des élèves manifestant la présence des habiletés affectives en jeu.

Au chapitre I, la Taxonomie du domaine affectif de Krathwohl et al. (1964) a été présentée comme un outil utile pour juger des progrès dans le domaine affectif. Il y a donc d'un côté les modèles pédagogiques de Paré (1977) et du Programme de musique (1981) qui visent le développement global de la personne tant au niveau affectif qu'aux niveaux cognitif et moteur, de l'autre, il y a une taxonomie des objectifs pédagogiques dont le but est de permettre de juger des progrès ou des apprentissages dans le domaine affectif.

Lors de la réalisation de cette étape, la complémentarité de la taxonomie et de la démarche de création sera établie afin de déterminer des comportements indicateurs que pourraient manifester les élèves à chaque moment de la démarche. Cette complémentarité permettra également d'organiser sous forme d'une hiérarchie les habiletés affectives à développer afin d'établir la progression dans le développement de ces habiletés vers l'atteinte des objectifs fixés.

. Tableau ou schéma-synthèse

La troisième étape proposée par le M.E.Q. (1984a) consiste à <<regrouper les éléments essentiels retenus à l'aide d'un tableau ou d'un schéma>> (p. 2-3). En combinant une ou plusieurs catégories, on obtient une réalité qui est appellée <<dimension>>. L'ensemble des dimensions ainsi obtenues constituent le <<domaine>> du programme ou le <<domaine>> de l'objectif.

En ce qui concerne cette recherche, les différentes étapes de la démarche de création et les niveaux taxonomiques de Krathwohl (1964) seront présentés sur un tableau à double entrée. Les regroupements obtenus constituent les dimensions sur lesquelles on compte juger de la compétence des élèves.

. Explication des choix

Cette quatrième étape consiste à <<expliquer les dimensions retenues>> (M.E.Q., 1984a, p. 2-3). Cela implique ici de donner les raisons pour lesquelles on a ou non intégré certaines dimensions au domaine du programme ou de l'objectif.

. Interprétations possibles

Finalement, cette dernière étape présentée dans BIM consiste à<<déterminer comment sera jugée et sanctionnée la réussite de l'élève>> et à <<préciser le ou les regroupements de questions qui doivent être faits pour permettre une analyse pertinente des résultats en fonction du programme ou de l'objectif>> (M.E.Q., 1984a, p. 2-24).

Lors de la réalisation de cette dernière étape, des critères de compétence seront donc déterminés pour chacune des dimensions retenues.

- Validation du domaine

La deuxième étape proposée par BIM est <<la validation du domaine>>. Cette étape vise à assurer la représentativité du domaine, c'est-à-dire à assurer que les choix posés soient bien le reflet des apprentissages visés par le programme.

BIM propose deux types d'approche pour la réalisation de cette étape. La première consiste à réunir un groupe d'experts afin qu'ils se prononcent verbalement sur la représentativité du domaine, tandis que la deuxième demande une consultation individuelle des juges experts par correspondance (M.E.Q., 1984a).

- Production des items

Cette troisième étape de la construction d'un instrument de mesure consiste à faire la spécification des items ainsi que leur rédaction (op. cit.).

On entend ici par <<item>>: une question d'examen, une tâche à exécuter, un problème à résoudre ou tout autre énoncé de ce genre. De plus, un item se compose en général: d'un stimulus et d'une réponse. Le stimulus représente les caractéristiques de la dimension à mesurer, tandis que la réponse est la manifestation observable et mesurable des caractéristiques de la dimension à mesurer.

Il est à noter que chaque dimension retenue pour fin d'évaluation comporte une <<spécification d'items>>, et que cette spécification comprend les éléments suivants:

- l'identification du programme ou de l'objectif
- la présentation de la dimension
- les caractéristiques du stimulus: caractéristiques et limites de la consigne et de la tâche spécifique ou ce que l'élève doit faire et comment il doit le faire
- les caratéristiques de la réponse: caractéristiques sur lesquelles on jugera de la compétence de l'élève
- les remarques supplémentaires: remarques et exigences pouvant réduire les ambiguïtés possibles
- un exemple d'item: un exemple d'item est présenté afin d'illustrer le genre d'item à rédiger.

Le modèle de Deno et Jenkins (1970: voir Morissette, 1984) a été présenté à la page 39 du présent rapport. Il est dit de ce modèle qu'il permet d'assurer la congruence entre la tâche de mesure ou l'item d'examen (niveau "D") et l'objectif spécifique (niveau "C") et les objectifs généraux (niveau "B" ou niveaux taxonomiques). Afin d'assurer cette congruence entre les objectifs, Deno et Jenkins (1970: voir Morissette, 1984) proposent de vérifier, entre autres, la logique de la relation entre certains aspects du niveau "D" et du niveau "C".

Ce processus consiste à vérifier d'abord si les verbes utilisés dans l'item d'examen ou dans la tâche de mesure correspondent à ceux utilisés dans l'objectif spécifique. Ainsi dans la tâche de mesure le verbe utilisé doit exprimer le comportement voilé exprimé dans l'objectif spécifique. Par exemple des verbes comme cocher et écrire le nom, correspondent aux comportements voilés exprimés par les verbes identifier et nommer.

Ensuite le processus consiste à vérifier l'adéquation entre les conditions fixées dans la tâche de mesure et celles prévues dans l'objectif spécifique. Enfin le processus consiste à vérifier que l'item mesure la matière, l'habileté ou l'attitude décrite dans l'objectif spécifique,

c'est-à-dire que le contenu de la tâche de mesure soit un échantillon de celui présenté dans l'objectif spécifique.

Pour assurer la congruence, tel que l'entendent Deno et Jenkins (1970: voir Morissette, 1984), entre les items d'examen (niveau "D")et les objectifs spécifiques (niveau "C"), les principes énoncés plus haut ont été respectés lors de la spécification des items.

De plus, certaines règles concernant la formulation des objectifs spécifiques ont été également respectées. En effet, Robert Mager dans un volume intitulé Comment définir des objectifs pédagogiques (1974: voir Morissette, 1984), énonce trois règles à respecter lors de la formulation des objectifs spécifiques. Ces règles sont:

- décrire le comportement attendu de l'étudiant
- décrire les conditions dans lesquelles se manifeste le comportement
- décrire les critères de performance.

Ainsi, lors de la spécification des items, "les caractéristiques du stimulus" ont été formulées sous forme d'objectif spécifique afin de respecter les deux premières règles de Mager (1974: voir Morissette, 1984). En ce qui concerne "les caractéristiques de la réponse", celles-ci ont été énoncées de façon à respecter la troisième règle de Mager (op. cit.) pour la formulation des objectifs spécifiques.

CHAPITRE III

DEMARCHE D'ELABORATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE

Définition du domaine

- Principes à respecter dans l'évaluation

Dans le programme de musique du M.E.Q. (1981), la priorité est exprimée par l'objectif global: <<Permettre à l'enfant de vivre des expériences musicales multiples afin de susciter chez lui des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son>> (M.E.Q., 1981, p. 119).

De cet objectif global, découlent deux objectifs généraux se rapportant au domaine affectif:

- <<Amener l'enfant à manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives>> (M.E.Q., 1981, p. 123)
- <<Amener l'enfant à faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales>> (M.E.Q., 1981, p. 123)

Le programme de musique dicte ensuite pour l'atteinte des deux objectifs généraux d'ordre affectif une approche pédagogique basée essentiellement sur une démarche de création. Il propose également de développer une série d'habiletés auditives, psychomotrices, mentales, affectives et musicales qui est présentée dans le tableau 5.

Tableau 5

Habiletés proposées par le Ministère de l'Éducation en musique

2. Habiletés

2.1 Habiletés auditives

- discrimination,
- mémoire,
- audition intérieure.

2.2 Habiletés psychomotrices

- coordination,
- dissociation,
- motricité globale,
- motricité fine.

2.3 Habiletés mentales

Opérations	et	Processus
mémoire....		- se souvenir, - répéter, - reconstituer, - etc.
compréhension..		- percevoir, - discriminer, - saisir, - etc.
pensée convergente...		- redéfinir, (suite:) - comparer, - classifier, ... - sérier, - créer des liens de cause à effet, - généraliser, ... - résumer, - etc.
pensée divergente...		- imaginer; - utiliser le langage symbolique (intuitions, imagerie, analogies, fantasmes, rêveries, fantaisies);

Tableau 5 (suite)

Habiletés proposées par le Ministère de l'Education en musique

	- créer des relations avec des idées, des sons; - comparer et associer; - faire des projections; - intégrer des éléments connus de façon nouvelle; - etc.
pensée évaluatrice...	- choisir; - fabriquer des critères; - porter un jugement de valeur; - appliquer des critères; - prédire; - etc.
2.4 Habiletés affectives	
- expression des émotions à l'aide du médium sonore.	
2.5 Habiletés musicales	
- création d'organisation sonore; - direction; - interprétation; - etc.	

Les directions données par le programme de musique nous semblent déboucher sur deux principes à respecter lors de l'évaluation:

- L'évaluation des habiletés affectives doit se faire dans le cadre d'une démarche de création.
- L'évaluation des habiletés affectives doit tenir compte également du développement des autres catégories d'habiletés.

- Eléments du programme

Comme il a déjà été mentionné, le programme de musique propose une démarche de création et une série d'habiletés à développer. Cette démarche proposée est présentée sous forme de tableau où apparaît, pour chacune des étapes qui le constituent, la description du cheminement mental de l'élève, c'est-à-dire des processus mentaux ou des habiletés mentales pouvent être mis en oeuvre en cours de réalisation. Ce tableau est reproduit ci-dessous: (M.E.Q., 1982, p. 9-11).

Tableau 6

Cheminement mental s'opérant lors d'une démarche de création

Cheminement mental	Démarche de création
1. Formulation du problème Il s'agit de bien identifier le but de l'activité.	
2. Collecte d'images et d'idées musicales Rôle de - la pensée divergente (résultats multiples et variés), - l'imagination, - l'intuition.	Exploration C'est une des étapes les plus importantes de la création. On y recherche les multiples facettes du son. Ce travail d'écoute favorise la recherche sonore des différences et des similitudes des sons. (Plusieurs de ces activités se situent à l'objectif général 1.)

Tableau 6(suite)

Cheminement mental s'opérant lors d'une démarche de création

Cheminement mental	Démarche de création
3. Sélection Rôle de - la pensée convergente (résultats prévisibles), - la pensée évaluatrice (choix, élimination), - la mémoire.	Sélection C'est l'étape où l'enfant choisit les sons qu'il préfère en fonction de l'oeuvre à réaliser. Cette sélection fait fortement appel à son affectivité.
4. Organisation - pensée divergente: établir des liens entre les différentes idées ou les juxtaposer; - pensée convergente: sélectionner des idées jugées valables.	Organisation La musique naît de l'organisation des sons. A cette étape s'établit la relation entre les sons sélectionnés et les éléments de structure (forme-cohérence) en vue d'un résultat musical expressif.
5. Intégration Connaître l'oeuvre de mémoire et l'interpréter dans un contexte de réalité, c'est-à-dire à l'intérieur du cadre prévu, en fonction de l'objectif de départ et devant un auditoire.	
6. Evaluation - faire appel au jugement esthétique, - choisir, - analyser, - éliminer.	Réaction C'est l'analyse du résultat qui permet de constater le degré de satisfaction et de voir les possibilités d'amélioration de l'oeuvre. Le degré de satisfaction est principalement lié à l'émotion ressentie.

Puisque le programme ne dit rien des autres habiletés et de leur manifestation au sein de la démarche de création, on ne peut pas juger de la compétence des élèves par rapport, notamment, aux habiletés affectives. La taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl et al. (1964) est l'outil qui sera utilisé afin de permettre de juger des progrès et des apprentissages dans le domaine.

Dans la prochaine partie un rapprochement est fait entre les fondements théoriques de la démarche de création ou plutôt du processus de créativité tel que décrit par Paré (1977) puisque le programme du M.E.Q. (1981) s'en est largement inspiré et de ceux de la taxonomie du domaine affectif. Ce rapprochement est fait dans le but de démontrer la complémentarité entre la démarche de création et la taxonomie. La complémentarité des deux permettrait dès lors de déterminer premièrement des comportements indicateurs que pourraient manifester les élèves à chaque moment de la démarche et, deuxièmement, de faire correspondre pour chaque sous-niveau de la taxonomie et chaque étape de la démarche de création, les habiletés à développer pour parvenir à établir la progression dans le développement de ces habiletés.

Rapprochement entre les fondements théoriques du processus de créativité et la taxonomie du domaine affectif

a. Processus d' "intériorisation"

Paré conçoit l'individu comme étant un être qui se transforme grâce à des apprentissages significatifs. Cette conception de l'individu semble rejoindre le processus d' "intériorisation" de la taxonomie du domaine affectif que les auteurs (Good, C., 1959: voir Krathwohl et al.,

1970) définissent comme ceci:

> un progrès intérieur caractérisé par l'acceptation des attitudes, des codes, des principes ou des sanctions qui deviennent une partie intégrante d'un individu dans la formation de ses jugements de valeur ou dans la détermination de ses conduites.(p. 34)

Nous voyons certaines relations entre le processus d' "intériorisation" décrit dans la taxonomie du domaine affectif et la transformation censée s'opérer dans la structure interne de l'individu dont parle Paré(1977).

b. Le passage du concret à l'abstrait

Un deuxième rapprochement semble également possible entre les deux conceptions. Krathwohl et al.(1964) suggèrent que le continuum d'intériorisation offre le passage du simple au complexe aussi bien que du concret à l'abstrait . Paré(1977), pour sa part, reprend sensiblement la même idée :

> La structure interne va aussi déterminer par son degré de complexité la nature des opérations que je pourrai faire. Ainsi les opérations deviendront de plus en plus abstraites.(vol. 1, p. 211)

c. Passage d'un contrôle extérieur à un contrôle intérieur

Dans la taxonomie du domaine affectif on suggère qu'il y a également au cours du développement des comportements affectifs "un passage d'un contrôle extérieur à un contrôle intérieur".

La notion de contrôle intérieur semble aussi importante chez Paré(1977). Les

apprentissages "significatifs" fonctionneraient en tant que "renforçateurs internes" c'est-à-dire:

> L'individu apprend des choses qui sont significatives pour lui. Il en découvre la pertinence, l'utilité et la signification. Il établit des liens entre lui et son environnement. Des renforçateurs internes s'accompagnent généralement de ces éléments de signification. Ils s'accompagnent aussi de plaisir, du désir de continuer et de pousser plus loin une conduite. (vol. 2, p. 293)

Bien que les rapprochements entre le modèle de créativité de Paré (1977) et la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl et al. (1964) ne sont pas exhaustifs, les liens que nous avons pu établir donnent à penser qu'ils partagent certains fondements théoriques communs.

En résumé, d'un côté il y a un modèle pédagogique qui a pour but le développement global de la personne tant au niveau affectif qu'aux niveaux cognitif et moteur (Paré). De l'autre, il y a une taxonomie des objectifs pédagogiques dont le but est de permettre de juger des progrès ou des apprentissages dans le domaine affectif (Krathwohl et al.).

Nous croyons qu'il existe une certaine complémentarité entre la taxonomie du domaine affectif et la démarche de création proposée par le programme de musique. Les rapprochements effectués semblent le démontrer.

. Taxonomie du domaine affectif et les étapes de la démarche de création

Nous présentons maintenant un parallèle entre les premiers sous-niveaux de la taxonomie du domaine affectif et chacune des étapes de la démarche de création.

a. L'étape d'"Exploration"

L'élève, à l'étape d' "exploration", recherche les multiples facettes du son. Son travail d'écoute favorise la recherche sonore des différences et des similitudes des sons. A cette étape, il doit avoir un minimum de conscience du son, c'est-à-dire sa perception du son doit être assez éveillée pour lui permettre d'abord de découvrir, ensuite de rechercher les multiples facettes du son. C'est grâce également à sa conscience du son et à son attitude d'écoute que l'élève en vient à percevoir les différences et les similitudes des sons.

Un élève qui manifeste à l'étape d' "exploration" une attitude d'écoute, de curiosité, d'intérêt, une volonté d'en savoir plus long et une prise en considération de l'information, fait apparaître les indices comportementaux permettant de le situer au deuxième sous-niveau de la taxonomie: volonté de recevoir (1.20). A ce niveau du continuum, l'élève est conscient de la présence du phénomène. Il saisit l'information et interprète l'information reçue.

Pour avoir une vue d'ensemble des niveaux taxonomiques et des quatre étapes de la démarche de création, le lecteur peut se référer au tableau 7 (voir pp. 61, 62 et 63 du présent rapport).

b. L'étape de "Sélection"

La deuxième étape de la démarche de création est l'étape dite de "selection". Cette étape nécessite de la part de l'élève d'opérer certains choix suite à l'exploration du matériau sonore, dans le but de passer à l' "organisation" des sons sélectionnés. C'est l'étape où l'enfant choisit les sons qu'il préfère en fonction de l'oeuvre à réaliser. Cette sélection fait fortement appel à son affectivité.

Mais pour procéder à ce choix, l'élève doit démontrer une attention accrue et une conscience plus aiguë des sons afin de discriminer certains aspects particuliers des sons et accorder un intérêt plus marqué pour certains de ces aspects. Cette capacité à donner ses préférences caractérise un élève se situant au niveau (1.30) de la taxonomie "attention dirigée ou préférentielle".

c. L'étape d'"Organisation"

Il semble également possible de faire un rapprochement entre la troisième étape de la démarche de création l' "organisation" et les deux premiers sous-niveaux du niveau "réponse" de la taxonomie. Bien que l'étape d' "organisation" requiert tout un cheminement cognitif pour établir des relations entre les sons sélectionnés et un certain degré de structuration, la mise en relation entre la taxonomie et l'étape d' "organisation" apparaît probable. Malgré l'importance des processus cognitifs que cette étape implique, c'est principalement l'attitude ou le comportement qu'adopte l'élève en contact avec la matière sonore qui détermine la qualité de ses réalisations. C'est cette attitude ou ce comportement qui favorise chez l'élève la mise en oeuvre tant de ses capacités expressives que de ses capacités intellectuelles et psychomotrices. L'élève qui manifeste, aux étapes d'"organisation" et d' "intégration"*, des comportements d'obéissance, de participation, ou qui démontre un certain respect de ce qui est exigé, présente les indices comportementaux qui autorisent à le situer au sous-niveau (2.10) de la taxonomie

---

* Nous avons ajouté ici l'étape d' "intégration" qui se situe dans le cheminement cognitif présenté par le programme car le fait de mémoriser et d'interpréter sa production est essentiel pour l'élève à l'étape de "Réaction" de la démarche de création.

"assentiment". Par ailleurs, un élève qui manifeste des attitudes de coopération, d'initiatives personnelles et qui va au-delà des exigences, est un élève qui possède les caractéristiques du deuxième sous-niveau de la "réponse" : (2.20) "volonté à répondre".

d L'étape de "Réaction"

A la dernière étape de la démarche de création, la "réaction", l'élève est amené à faire une analyse du résultat de sa production. Cette analyse lui permet de constater le degré de satisfaction ressentie. C'est principalement l'émotion ressentie lors de l'interprétation de la production ou suite à l'écoute de sa production qui détermine son niveau de satisfaction.

La réponse émotionnelle que manifeste l'élève à cette étape de la démarche est l'indice comportemental qui situe l'élève au sous-niveau (2.30) de la taxonomie "satisfaction à répondre". Cette réponse émotionnelle découle du comportement volontaire posé par l'élève. Cette réponse renforce le comportement, ce qui amène l'élève à renouveler ce comportement.

Tableau 7

Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif et démarche de création

Taxonomie	Démarche de Création
1.00 Réception	Mise en situation
1.10 Conscience	
- écoute, ... -regarde, - sourit, ... - touche, -manipule, ... - compare.	

Tableau 7 (suite)

Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif et démarche de création

Taxonomie	Démarche de Création
Il s'agit à ce niveau d'amener l'élève à constater, à prendre conscience de la présence d'un phénomène ou d'un stimuli particulier.	
1.20 Volonté de recevoir - attitude d'écoute; - attitude de curiosité; - présence d'un intérêt; - volonté d'en savoir plus long; - prise en considération de l'information. A ce niveau l'élève est conscient de la présence d'un phénomène. Il saisit l'information et interprète l'information reçus.	Exploration A cette étape l'élève recherche les multiples facettes du son. Ce travail d'écoute favorise la recherche sonore des différences et des similitudes des sons.
1.30 Attention dirigée ou préférentielle - plus grande attention; - conscience plus aiguë du stimulus; - discrimination des aspects particuliers du stimulus; - intérêt plus marqué pour certains aspects ou certains phénomènes; - capacité de donner ses préférences. A ce niveau la perception du stimulus implique de la part de l'élève une certaine interprétation des sensations et des impressions reçues.	Sélection C'est l'étape où l'enfant choisit les sons qu'il préfère en fonction de l'oeuvre à réaliser. Cette sélection fait fortement appel à son affectivité.

Tableau 7 (suite)

Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif et démarche de création

Taxonomie	Démarche de Création
2.00 Réponse	Organisation
2.10 Assentiment - activité de réelle participation; - comportement d'obéissance, de soumission, de consentement; - respect de ce qui est exigé; - application habituelle à la chose demandée. A ce niveau l'attention de l'élève est suffisamment éveillée pour qu'il présente une réponse active. Mais il peut ne répondre qu'à cause des pressions extérieures et sans présenter vraiment d'enthousiasme.	La musique naît de l'organisation des sons. A cette étape s'établit la relation entre les sons sélectionnés et les éléments de structure (forme-cohérence) en vue d'un résultat musical expressif. Note: Nous ajoutons ici l'étape d'"intégration" qui se situe dans le cheminement cognitif présenté par le programme car cette étape est essentielle pour la dernière étape de la démarche de création: réaction.
2.20 Volonté de Répondre - poursuite des activités entreprises sur la suggestion de l'éducateur; - attitude de coopération; - initiative personnelle; - recherches poursuivies au-delà de la demande. A ce niveau l'élève manifeste volontairement le comportement souhaité et ce, sans contrainte extérieure.	Intégration Connaître l'oeuvre de mémoire et l'interpréter dans un contexte de réalité, c'est-à-dire à l'intérieur du cadre prévu, en fonction de l'objectif de départ et devant un auditoire.
2.30 Satisfaction à Répondre - réponse émotionnelle, généralement de plaisir, d'enthousiasme ou de joie; - élément de satisfaction qui renforce le comportement. A ce niveau l'élève présente une réponse émotionnelle qui découle de ce comportement volontaire.	Réaction C'est l'analyse du résultat qui permet de constater le degré de satisfaction et de voir les possibilités d'amélioration de l'oeuvre. Le degré de satisfaction est principalement lié à l'émotion ressentie.

Ce parallèle entre les deux premiers niveaux de la taxonomie de Krathwohl et al. (1964) et la démarche de création permet de mettre en lumière les indices comportementaux que doit idéalement manifester un élève à chaque étape de la démarche de création.

En regard de ce premier parallèle nous faisons maintenant correspondre pour chacun des six sous-niveaux taxonomiques les différentes habiletés à développer pour chacune des étapes de la démarche. Dans la prochaine section, nous établirons la correspondance entre les sous-niveaux taxonomiques et les habiletés musicales, cognitives, psychomotrices, auditives et affectives.

. Taxonomie du domaine affectif et habiletés musicales

a. Les habiletés musicales

En ce qui concerne les habiletés musicales, le programme de musique propose les habiletés suivantes:

- créer des organisations sonores,
- diriger des organisations sonores,
- interpréter des organisations sonores.

Ces habiletés nous semblent trop générales; par conséquent, juger de leur progression apparaît difficile. La démarche de création implique d'autres habiletés plus spécifiques qui sont peut-être subordonnées aux habiletés musicales très générales et qui autoriseraient une vision meilleure de la progression dans le développement.

Nous présentons, pour chacune des étapes de la démarche de création, les habiletés musicales plus spécifiques qui semblent composer chacune d'elles. Nous avons intégré à la

démarche deux étapes se situant dans le cheminement mental (voir tableau 6 pp. 54 et 55), car elles nous semblaient faire appel également à des habiletés musicales plus spécifiques. Ces deux étapes sont: la formulation du problème et l'intégration. Le tableau 8 présente ces étapes ainsi que les habiletés musicales correspondantes.

Tableau 8

Démarche de création et habiletés musicales

Démarche de Création	Habiletés musicales
(Formulation du problème...)	- prendre conscience des diverses possibilités des sons.
1. Exploration...	- explorer les diverses possibilités des sons.
2. Sélection...	- sélectionner les sons préférés.
3. Organisation...	- organiser les sons d'une manière personnelle (ou créer des organisations sonores); - diriger des organisations sonores.
(Intégration...)	- pratiquer et mémoriser l'oeuvre; - rechercher une certaine qualité d'exécution (ou interpréter l'oeuvre); - rechercher une cohérence et une sensibilité dans l'interprétation de sa production.
4. Réaction...	- réagir à ses productions sonores et à celles des autres.

Présentées de cette façon, les habiletés musicales de chaque étape font apparaître une certaine progression dans les habiletés musicales d'ensemble correspondant à la progression dans la démarche de création. Nous les avons fait correspondre aux sous-catégories de la taxonomie du domaine affectif. Ainsi chaque sous-catégorie taxonomique trouve une correspondence avec des habiletés musicales.

b. Taxonomie du domaine affectif et les habiletés musicales correspondantes

Nous présentons au tableau 9 une synthèse mettant en correspondence les six premières sous-catégories de la taxonomie du domaine affectif, les comportemens indicateurs reliés aux étapes de la démarche de création et les habiletés musicales qui y correspondent.

. Taxonomie du domaine affectif et habiletés cognitives

Nous avons déjà plusieurs indications concernant le cheminement mental qui s'opère chez l'enfant lors d'une démarche de création. En effet, comme nous l'avons déjà vu, le programme de musique a situé chaque opération du cheminement mental de l'élève à l'intérieur des étapes de la démarche de création (voir tableau 6,pp. 54 et 55). Ces opérations mentales sont définies comme étant "les cinq opérations mentales auxquelles tout acte intelligent est rattaché" (M.E.Q., 1982, p. 4). Ces cinq opérations sont: la mémoire, la compréhension, la pensée convergente, la pensée divergente et la pensée évaluatrice.

Tableau 9

Correspondance entre la taxonomie
du domaine affectif et le programme de musique

TAXONOMIE DU DOMAINE AFFECTIF (comportements indicateurs)	**HABILETES MUSICALES** (Démarche de création)
1.00 RECEPTION	
1.10 CONSCIENCE (écouter, regarder, sourire, toucher, manipuler, comparer, percevoir l'information, réagir)	SITUATION DU PROBLEME prendre conscience des diverses possibilités des sons
1.20 VOLONTE DE RECEVOIR (être attentif, ému, sérieux, exprimer son attention, son attirance, son intérêt.)	EXPLORATION explorer les diverses possibilités des sons.
1.30 ATTENTION DIRIGEE OU PREFERENTIELLE (écouter attentivement, identifier, observer avec curiosité, se concentrer, exprimer sa préférence)	SELECTION sélectionner les sons préférés.
2.00 REPONSE	
2.10 ASSENTIMENT (respecter les consignes, agir sur demande, se conformer, collaborer, participer, exprimer le désir de répondre, de participer.)	ORGANISATION organiser les sons d'une manière personnelle, diriger des organisations sonores.
2.20 VOLONTE DE REPONDRE (proposer, discuter, compléter, persister, adopter, exprimer le désir de continuer, de réussir, exprimer son contentement.)	INTEGRATION pratiquer et mémoriser l'oeuvre, rechercher une certaine qualité d'exécution, rechercher une cohérence et une sensibilité dans l'interprétation de sa production.
2.30 SATISFACTION A REPONDRE (prendre plaisir à, s'offrir, expérimenter, participer avec enthousiasme, être motivé, exprimer son opinion, ses intérêts, sa satisfaction.)	REACTION réagir à ses productions et à celles des autres.

Nous avons présenté au tableau 5 (voir pp. 52 et 53) la liste des habiletés à développer. Parmi les habiletés mentales qui y figurent, il y a, reliés aux cinq opérations mentales nommées plus haut, des processus mentaux. Nous considérons que ces processus mentaux sont les habiletés cognitives mises en oeuvre lors d'une démarche de création.

Dans la partie qui suit, nous ajoutons aux correspondances effectuées par le programme de musique, les habiletés qui se rattachent à chacune des cinq opérations mentales. Ceci devrait permettre ensuite de situer les habiletés mentales ou cognitives du programme en fonction des niveaux de la taxonomie du domaine affectif.

a. Etapes de la démarche de création et habiletés cognitives

En se référant au tableau 6 (voir pp. 54 et 55) on constate qu'il n'y a pas à la première étape du cheminement mental, la "formulation du problème", de correspondance dans la démarche de création. Il est dit qu'à cette étape, "il s'agit de bien identifier le problème". Selon nous, il s'agit plutôt pour l'élève de bien "comprendre" le problème. Il nous semble ici que les habiletés cognitives qui sont mises en oeuvre sont les habiletés qui se rattachent à l'opération mentale de compréhension parmi lesquelles nous retenons les habiletés suivantes:

- percevoir;
- discriminer;
- saisir.

A l'étape "Exploration" de la démarche intervient le rôle de la pensée divergente, de l'imagination et de l'intuition. Parmi les habiletés pouvant être exercées ici, nous retenons les habiletés cognitives suivantes:

- imaginer,
- utiliser le langage symbolique (intuition, imagerie, analogies, fantasmes, rêveries, fantaisies).

A l'étape "Sélection", intervient le rôle de la pensée convergente, de la pensée évaluatrice et de la mémoire. Parmi les habiletés mises en oeuvre à cette étape, nous retenons les habiletés suivantes pour la pensée convergente:

- redéfinir,
- comparer,
- classifier,
- sérier;

pour la pensée évaluatrice:

- choisir,
- fabriquer des critères;

pour la mémoire:

- se souvenir.

A l'étape "organisation" intervient le rôle de la pensée divergente et de la pensée convergente. Nous conservons les habiletés suivantes pour la pensée divergente:

- créer des relations avec des idées, des sons,
- comparer et associer;

pour la pensée convergente:

- créer des liens de cause à effet,
- généraliser,
- résumer.

L'étape suivante est l'"intégration". Celle-ci ne correspond à aucune étape de la démarche

- imaginer,
- utiliser le langage symbolique (intuition, imagerie, analogies, fantasmes, rêveries, fantaisies).

A l'étape "Sélection", intervient le rôle de la pensée convergente, de la pensée évaluatrice et de la mémoire. Parmi les habiletés mises en oeuvre à cette étape, nous retenons les habiletés suivantes pour la pensée convergente:

- redéfinir,
- comparer,
- classifier,
- sérier;

pour la pensée évaluatrice:

- choisir,
- fabriquer des critères;

pour la mémoire:

- se souvenir.

A l'étape "organisation" intervient le rôle de la pensée divergente et de la pensée convergente. Nous conservons les habiletés suivantes pour la pensée divergente:

- créer des relations avec des idées, des sons,
- comparer et associer;

pour la pensée convergente:

- créer des liens de cause à effet,
- généraliser,
- résumer.

L'étape suivante est l'"intégration". Celle-ci ne correspond à aucune étape de la démarche

de création dans le schéma du programme. Il s'agit ici pour l'élève de "connaître l'oeuvre de mémoire et de l'interpréter dans un contexte de réalité, c'est-à dire à l'intérieur du cadre prévu, en fonction de l'objectif de départ et devant un auditoire".

A l'étape "intégration", on ne présente pas clairement le rôle que joue l'une ou l'autre des opérations mentales. Mais nous croyons que la mémoire et la pensée évaluatrice puissent avoir un certain rôle à jouer dans le cheminement mental qui s'opère chez l'élève: la mémoire permet la mémorisation de l'oeuvre; la pensée évaluatrice aide à juger de la pertinence et de l'adéquation de l'interprétation compte tenu de l'objectif visé. Aussi, retenons-nous les habiletés suivantes pour la mémoire:

- répéter,
- reconstituer;

pour la pensée évaluatrice:

- appliquer des critères,
- prédire.

A l'étape "réaction", où la pensée évaluatrice semble jouer un rôle important, nous retenons, pour développement, les habiletés cognitives suivantes:

- porter un jugement de valeur (ou jugement esthétique),
- choisir,
- éliminer.

b. Taxonomie du domaine affectif et les habiletés cognitives correspondantes

Le tableau 9 (voir p. 67) est repris ici, sauf que nous y faisons maintenant figurer les habiletés cognitives (il devient le tableau 10).

Tableau 10

Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif et les habiletés musicales et cognitives

TAXONOMIE DU DOMAINE AFFECTIF (comportements indicateurs)	HABILETES MUSICALES (Démarche de création)	HABILETES COGNITIVES
1.00 RECEPTION		
1.10 CONSCIENCE (écouter, regarder, sourire, toucher, manipuler, comparer, percevoir l'information, réagir)	SITUATION DU PROBLEME prendre conscience des diverses possibilités des sons	percevoir, discrimer, saisir.
1.20 VOLONTE DE RECEVOIR (être attentif, ému, sérieux, exprimer son attention, son attirance, son intérêt.)	EXPLORATION explorer les diverses possibilités des sons.	redéfinir, comparer, classifier, sérier, choisir, fabriquer des critères, se souvenir.
1.30 ATTENTION DIRIGEE OU PREFERENTIELLE (écouter attentivement, identifier, observer avec curiosité, se concentrer, exprimer sa préférence)	SELECTION sélectionner les sons préférés.	imaginer, utiliser le langage symbolique (intuitions, imageries, analogies, fantasmes, rêveries, fantaisies).
2.00 REPONSE		
2.10 ASSENTIMENT (respecter les consignes, agir sur demande, se conformer, collaborer, participer, exprimer le désir de répondre, de participer.)	ORGANISATION organiser les sons d'une manière personnelle, diriger des organisations sonores.	créer des relations avec des idées des sons, comparer, associer, créer des liens de cause à effet, généraliser, résumer.
2.20 VOLONTE DE REPONDRE (proposer, discuter, compléter, persister, adopter, exprimer le désir de continuer, de réussir, exprimer son contentement.)	INTEGRATION pratiquer et mémoriser l'oeuvre, rechercher une certaine qualité d'exécution, rechercher une cohérence et une sensibilité dans l'interprétation de sa production.	répéter, reconstituer, appliquer des critères, prédire.
2.30 SATISFACTION A REPONDRE (prendre plaisir à, s'offrir, expérimenter, participer avec enthousiasme, être motivé, exprimer son opinion, ses intérêts, sa satisfaction.)	REACTION réagir à ses productions et à celles des autres.	porter un jugement de valeur (ou esthétique), choisir, éliminer.

Taxonomie du domaine affectif et les habiletés psychomotrices

a. Habiletés psychomotrices

Le programme de musique propose comme habiletés psychomotrices à développer (voir tableau 5, pp. 52 et 53) les habiletés suivantes:

- coordination,
- discrimination,
- motricité globale,
- motricité fine.

Là encore, les habiletés sont trop globales. Elles devraient être mieux spécifiées et précisées si on veut y voir apparaître une progression correspondant à la progression de la démarche.

Afin de trouver quelques précisions concernant ces habiletés psychomotrices, nous avons consulté la "Taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine psychomoteur" de Harrow (1972). Nous en présentons un résumé. Il est à noter que nous avons volontairement mis de côté les deux premières catégories dans ce résumé car l'auteur estime qu'elles ne s'inscrivent pas dans le cadre d'objectifs d'un programme scolaire régulier (Harrow, 1972, p. 25).

Tableau 11

Taxonomie du domaine psychomoteur appliquée à l'apprentissage en musique

1.00 (non présenté)

2.00 (non présenté)

3.00 Capacités perceptives
Aident le sujet à interpréter des stimuli et lui permettent donc de s'adapter à son environnement.

3.10 Discrimination kinesthésique
Le sujet a conscience de son corps et de la façon dont il se meut, de sa position dans l'espace et des relations entre son corps et l'environnement
3.11 Conscience du corps
3.111 Bilatéralité
3.112 Latéralité
3.113 Dominance gauche-droite
3.114 Equilibre
3.12 Image corporelle
Sentiments de l'enfant vis-à-vis la structure de son corps.
3.13 Relations entre le corps et les objets environnants dans l'espace.
Référence aux concepts directionnels du sujet, à la conscience de son corps et à une figure qu'il crée dans l'espace.

3.20 Discrimination visuelle
3.21 Acuité visuelle
Capacité du sujet à recevoir et à différencier différents objets, événements et environnements observés.
3.22 Repérage visuel
Capacité du sujet à suivre des symboles ou des objets avec des mouvements oculaires coordonnés.
3.23 Mémoire visuelle
Capacité du sujet à évoquer des expériences visuelles passées.
3.24 Perception figure-fond
Capacité du sujet à choisir la figure dominante dans un milieu.
3.25 Constance perceptive
Capacité du sujet à être constant dans son interprétation quand il voit le même type d'objet.

3.30 Discrimination auditive
3.31 Acuité auditive
Capacité du sujet à recevoir et à différencier des sons, à décrire l'intensité et la hauteur qui y correspondent.

Tableau 11 (suite)

Taxonomie du domaine psychomoteur appliquée à l'apprentissage en musique

3.32 Repérage auditif
Capacité du sujet à distinguer la direction d'un son et à le suivre.
3.33 Mémoire auditive
Capacité à reconnaître et à reproduire des expériences post-auditives.

3.40 Discrimination tactile
Capacité du sujet à différencier des textures différentes en utilisant seulement le toucher.

3.50 Coordination
3.51 Coordination oculo-manuelle
Capacité à choisir un objet dans son contexte environnant, à coordonner une perception visuelle avec un mouvement de manipulation.
3.52 Coordination oculo-pédestre
Capacité à coordonner une perception visuelle avec un mouvement des membres inférieurs.

4.00 Capacités physiques
Caractéristiques fonctionnelles de vigueur organique.

4.10 Endurance
4.11 Endurance musculaire.
4.12 Endurance cardio-vasculaire.

4.20 Force

4.30 Souplesse

4.40 Agilité
Capacité à se mouvoir rapidement, ce qui implique la dextérité et la rapidité d'un mouvement.
4.41 Changement de direction
Capacité à changer la direction d'un mouvement sans terminer complètement l'activité.
4.42 Arrêts et départs
Capacité à commencer et terminer un mouvement avec un minimum d'hésitation. Très lié au temps de réponse.
4.43 Temps de réaction
Temps qui s'écoule entre l'apparition d'un stimulus et l'apparition de la réponse.

Tableau 11 (suite)

Taxonomie du domaine psychomoteur appliqués à l'apprentissage en musique

4.44 Dextérité
Fait référence à des habiletés motrices fines, impliquant des mouvements précis de la main et des doigts.

5.00 Habiletés motrices
Impliquent le développement d'un degré de compétence ou de maîtrise.

5.10 Habiletés d'adaptation simple
Les mouvements de base (niveau 2) sont changés ou modifiés pour s'adapter à de nouvelles situations ou circonstances.
5.11 Débutant
5.12 Intermédiaire
5.13 Avancé
5.14 Très avancé

5.20 Habiletés d'adaptation composite
Implique le maniement d'un instrument ou d'un outil.

5.30 Habiletés d'adaptation complexe
Application des lois physiques au corps humain au repos ou en mouvement.
5.31 Débutant
5.32 Intermédiaire
5.33 Avancé
5.34 Très avancé

6.00 Communication gestuelle

6.10 Mouvements d'expression
6.11 Posture et démarche
6.12 Gestes
6.13 Expression faciale

6.20 Mouvements d'interprétation
Moyen qu'a le sujet de traduire par un symbole objectif (la figure que son corps exécute dans l'espace par un mouvement) des événements subjectifs (sentiments et émotions).
6.21 Mouvement esthétique
Habileté motrice qui donne l'impression de beaux mouvements exécutés sans effort.
6.22 Mouvement créatif destiné à transmettre un message ou une expression.

Nous avons dégagé de cette taxonomie quelques points intéressants. Premièrement, on remarque que les habiletés auditives, telles que la discrimination et la mémoire auditive, font partie du domaine psychomoteur. Cette catégorie d'habiletés proposée par le programme de musique, (voir tableau 5, pp. 52 et 53) peut alors s'inscrire dans la catégorie des habiletés psychomotrices.

Deuxième constatation intéressante: la catégorie de "la communication gestuelle" (6.00), faisant appel aux "mouvements d'interprétation" (6.20), se situe au niveau supérieur de la taxonomie du domaine psychomoteur. Si le but de la démarche de création est d'amener l'enfant à "manifester son vécu affectif et ses impressions sonores" (l'un des objectifs affectifs du programme du M.E.Q., 1981, p. 123), il faut alors que l'enfant pour créer et interpréter une production sonore, possède un répertoire de "mouvements d'expression et d'interprétation" suffisamment développé.

Donc l'enfant doit développer des capacités et des habiletés à l'intérieur de chacune des catégories inférieures afin de se constituer un répertoire de "mouvements d'interprétation" (Harrow, 1972, p. 28).

La sous-catégorie suivante:

6.20 Mouvements d'interprétation
6.21 Mouvements esthétiques
6.22 Mouvements de création

devrait correspondre à un sous-niveau de "réponse" assez élevé de la taxonomie du domaine affectif, puisque d'autres habiletés psychomotrices sont prérequises à cette dernière. Aussi, nous faisons correspondre la sous-catégorie (6.20) de la taxonomie du domaine psychomoteur, à la troisième sous-catégorie de la taxonomie du domaine affectif, (2.30).

Tableau 12

Correspondance entre la sous-catégorie (6.00) du domaine psychomoteur et la sous-catégorie (2.00) du domaine affectif

Taxonomie du domaine psychomoteur	Taxonomie du domaine affectif
6.00 Communication Gestuelle	2.00 Réponse
	2.10 Assentiment 2.20 Volonté de répondre 2.30 Satisfaction à répondre
6.20 Mouvements d'interprétation 6.21 Mouvements esthétiques 6.22 Mouvements de création	

En ce qui concerne les autres catégories de taxonomie du domaine psychomoteur, nous n'avons conservé que les sous-catégories ayant trait aux capacités et habiletés qui apparaissent les plus pertinentes à développer en regard de la démarche de création.

Pour la catégorie (3.00) "Capacités perceptives" comprise dans la taxonomie du domaine psychomoteur, nous n'avons conservé que trois des cinq sous-catégories. Ce sont les sous-catégories suivantes:

3.00 Capacités perceptives

- 3.10 Discrimination kinesthésique
  - 3.11 Conscience du corps
  - 3.12 Image corporelle
  - 3.13 Relation spatiale corps-objets environnants
- 3.20 (non retenue)
- 3.30 Discrimination auditive
  - 3.31 Acuité auditive
  - 3.32 Repérage auditif
  - 3.33 Mémoire auditive

3.40 (non retenue)

3.50 Coordination
3.51 Coordination oculo-manuelle
3.52 Coordination oculo-pédestre

Nous avons fait correspondre les trois sous-catégories (3.10, 3.30 et 3.50) de la taxonomie du domaine psychomoteur qui ont été retenues, aux trois premières sous-catégories (1.10, 1.20 et 1.30) de la taxonomie du domaine affectif de la façon suivante:

Tableau 13

Correspondance entre les sous-catégories (3.10, 3.30 et 3,50) du domaine psychomoteur et les sous-catégories (1.10, 1.20 et 1.30) du domaine affectif

Taxonomie du domaine psychomoteur	Taxonomie du domaine affectif
3.00 Capacités perceptives	1.00 Réception
3.11 Conscience du corps 3.31 Acuité auditive	1.10 Conscience
3.12 Image corporelle 3.32 Repérage auditif	1.20 Volonté de recevoir
3.13 Relation spatiale corps-objets environnants 3.33 Mémoire auditive 3.51 Coordination oculo-manuelle 3.52 Coordination oculo-pédestre	1.30 Attention dirigée ou préférentielle

Pour la catégorie (4.00) "Les capacités physiques" comprise dans la taxonomie du domaine psychomoteur, nous n'avons retenu que la sous-catégorie (4.40).

4.00 Les capacités physiques

4.10 (non retenue)

4.20 (non retenue)

4.30 (non retenue)

4.40 L'agilité
- 4.41 Les changements de direction
- 4.42 Les arrêts et les départs
- 4.43 Le temps de réaction
- 4.44 La dextérité

Ces différentes capacités nous apparaissent indispensables à l'interprétation et à la direction d'une pièce musicale. Le "plaisir esthétique" relié à l'interprétation et à la direction d'une production sonore nous semble en partie relié au niveau "d'agilité" avec lequel l'élève sera en mesure d'interpréter ou de diriger sa production.

Mais pour atteindre un certain niveau d'efficacité dans ses capacités d'agilité, l'élève doit à tout le moins accepter de les mettre en oeuvre. Nous faisons alors correspondre la sous-catégorie (4.40) du domaine psychomoteur à la première sous-catégorie de "Réponse" du domaine affectif.

Tableau 14

Correspondance entre la sous-catégorie (4.40) du domaine psychomoteur et la sous-catégorie (2.10) du domaine affectif

Taxonomie du domaine psychomoteur	Taxonomie du domaine affectif
4.00 Capacités physiques	2.00 Réponse
4.40 L'agilité	2.10 Assentiment
4.41 Changements de direction	
4.42 Arrêts et départs	
4.43 Temps de réaction	
4.44 Dextérité	

La catégorie (5.00) de la taxonomie du domaine psychomoteur comprend "les habiletés motrices". Elles sont "le résultat de l'acquisition d'un certain degré d'efficacité dans l'exécution d'une tâche motrice complexe (Harrow, 1972, p. 49). Nous avons retenu la première sous- catégorie des "habiletés motrices" (5.10) et nous l'avons fait correspondre à la deuxième sous-catégorie (2.20) de la "Réponse" de la taxonomie du domaine affectif.

Tableau 15

Correspondance entre la sous-catégorie (5.10) du domaine psychomoteur et la sous-catégorie (2.20) du domaine affectif

Taxonomie du domaine psychomoteur	Taxonomie du domaine affectif
5.00 Habiletés motrices	2.00 Réponse
5.10 Habiletés d'adaptation simple	2.20 Volonté de répondre

Nous avons fait correspondre "les habiletés d'adaptation simple" à la sous-catégorie de "volonté de répondre" car il semble que ces habiletés demandent un certain degré de motivation pour être mises en oeuvre.

> Le niveau de réussite dans cette catégorie est certainement relié à des facteurs affectifs comme l'attitude envers la réussite d'une habileté à un très haut niveau -son niveau de motivation et d'aspiration...Il doit être intéressé et vouloir réussir ou apprendre une habileté particulière ou un ensemble d'habiletés (Harrow, 1972, p. 55).

b. Taxonomie du domaine affectif et habiletés psychomotrices correspondantes

Nous reprenons maintenant le tableau 10 (voir p. 72) dans lequel nous faisons correspondre les habiletés psychomotrices correspondantes. Nous obtenons ainsi le tableau 16, tableau où une correspondence est établie entre la taxonomie du domaine affectif, les habiletés musicales, les habiletés cognitives et les habiletés psychomotrices.

. Taxonomie du domaine affectif et habiletés affectives

De l'ensemble des habiletés proposées par le programme de musique du M.E.Q., seules les habiletés affectives ne sont pas encore situées sur le continuum des catégories taxonomiques de la taxonomie du domaine affectif. Il nous reste alors maintenant à les faire correspondre sur les niveaux de la taxonomie du domaine affectif.

Tableau 16

Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif
et les habiletés musicales, cognitives et psychomotrices

TAXONOMIE DU DOMAINE AFFECTIF (comportements indicateurs)	HABILETES MUSICALES (Démarche de création)	HABILETES COGNITIVES	HABILETES PSYCHOMOTRICES
1.00 RECEPTION 1.10 CONSCIENCE (écouter, regarder, sourire, toucher, manipuler, comparer, percevoir l'information, réagir)	SITUATION DU PROBLEME prendre conscience des diverses possibilités des sons	percevoir, discriminer, saisir.	CAPACITES PERCEPTIVES -conscience du corps -acuité auditive
1.20 VOLONTE DE RECEVOIR (être attentif, ému, sérieux, exprimer son attention, son attirance, son intérêt.)	EXPLORATION explorer les diverses possibilités des sons.	imaginer, utiliser le langage symbolique (intuitions, imageries, analogies, fantasmes, rêveries, fantaisies).	-image corporelle -repérage auditif
1.30 ATTENTION DIRIGEE OU PREFERENTIELLE (écouter attentivement, identifier, observer avec curiosité, se concentrer, exprimer sa préférence)	SELECTION sélectionner les sons préférés.	redéfinir, comparer, classifier, sérier, choisir, fabriquer des critères, se souvenir.	-relation spatiale corps-objets environnants -mémoire auditive -coordination oculo-manuelle -coordination oculo-pédestre
2.00 REPONSE 2.10 ASSENTIMENT (respecter les consignes, agir sur demande, se conformer, collaborer, participer, exprimer le désir de répondre, de participer.)	ORGANISATION organiser les sons d'une manière personnelle, diriger des organisations sonores.	créer des relations avec des idées, des sons, comparer, associer, créer des liens de cause à effet, généraliser, résumer.	CAPACITES PHYSIQUES -l'agilité changement de direction arrêts et départs temps de réaction dextérité
2.20 VOLONTE DE REPONDRE (proposer, discuter, compléter, persister, adapter, exprimer le désir de continuer, de réussir, exprimer son contentement.)	INTEGRATION pratiquer et mémoriser l'oeuvre, rechercher une certaine qualité d'exécution, rechercher une cohérence et une sensibilité dans l'interprétation de sa production.	répéter, reconstituer, appliquer des critères, prédire.	HABILETES MOTRICES -habiletés d'adaptation simple
2.30 SATISFACTION A REPONDRE (prendre plaisir à, s'offrir, expérimenter, participer avec enthousiasme, être motivé, exprimer son opinion, ses intérêts, sa satisfaction.)	REACTION réagir à ses productions et à celles des autres.	porter un jugement de valeur (ou esthétique), choisir, éliminer.	COMMUNICATION GESTUELLE -mouvements d'interprétation mouvements esthétiques mouvements de créativité

a. Habiletés affectives

Le programme ne propose qu'une seule habileté affective à développer : l'expression des émotions par le médium sonore (voir tableau 5, p. 52 et 53).

Certaines indications dans le domaine psychomoteur concernant les "mouvements d'interprétation" donnent à croire que d'autres habiletés doivent être développées avant qu'un individu soit en mesure de produire des mouvements exécutés dans le but de communiquer un message (Harrow, 1972, p. 58).

Il s'agit alors de déterminer quelles sont les habiletés affectives requises pour que le sujet puisse exprimer ses émotions par le médium sonore. Cette réponse nous permettra de couvrir l'ensemble des six premiers sous-niveaux du continuum affectif de la taxonomie du domaine affectif.

Nous avons présenté (voir p. 51 du présent rapport) les deux objectifs généraux se rapportant au domaine affectif. Certaines remarques faites par le programme de musique à propos de l'un de ces deux objectifs apportent toutefois quelques indications.

L'un des objectifs affectifs est d'amener l'enfant à "faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales". Le programme précise cet objectif en disant que :

> Pour lui (l'enfant), l'expression de ses émotions et les divers échanges avec ses compagnons sont d'une grande valeur éducative au point de vue affectif, car cette démarche développe chez lui une prise de conscience de ses sentiments et l'éveille à la multiplicité des émotions suscitées par une même expérience musicale (M.E.Q., 1982, p. 12).

Or, en regard de la taxonomie du domaine affectif, "la prise de conscience" est le point de départ de la progression affective ou de l'intériorisation qui s'effectue chez l'individu. Nous

estimons donc que cette prise de conscience des sentiments et des émotions suscités par une expérience musicale est le point de départ de la hiérarchie des habiletés affectives.

En tenant compte des six premiers sous-niveaux de la taxonomie du domaine affuctif, des étapes de la démarche de création et des habiletés cognitives, musicales et psychomotrices correspondantes, nous avons tenté d'établir la progression de l'intériorisation qui s'effectue chez l'enfant lors d'une démarche de création. Il en résulte la progression suivante:

- prendre conscience que la musique peut exprimer des émotions, prendre conscience des émotions ressenties.
- reconnaître les émotions que traduit la musique, exprimer des émotions par divers moyens d'expression.
- préférer certaines musiques, certains sons, associer certains sons ou suites de sons à des émotions personnelles, contrôler ses gestes, sa voix pour exprimer l'émotion ressentie.
- exprimer des émotions à l'aide du médium sonore.
- exprimer ses émotions à l'aide du médium sonore.
- prendre plaisir à exprimer ses émotions à l'aide du médium sonore, constater le niveau de satisfaction ressentie lors des productions sonores.

b. Taxonomie du domaine affectif et habiletés affectives correspondantes

Nous reprenons le tableau 16 (voir p. 81) en y faisant maintenant correspondre les habiletés affectives, il devient le tableau 17.

Tableau 17

Correspondance entre la taxonomie du domaine affectif et les habiletés musicales, cognitives, psychomotrices et affectives

TAXONOMIE DU DOMAINE AFFECTIF (comportements indicateurs)	HABILETES MUSICALES (Démarche de création)	HABILETES COGNITIVES	HABILETES PSYCHOMOTRICES	HABILETES AFFECTIVES
1.00 RECEPTION 1.10 CONSCIENCE (écouter, regarder, sourire, toucher, manoeuvrer, comparer, percevoir l'information, réagir)	SITUATION DU PROBLEME prendre conscience des diverses possibilités des sons	percevoir, discriminer, sérier	CAPACITES PERCEPTIVES -conscience du corps -acuité auditive	prendre conscience que la musique peut exprimer des émotions, prendre conscience des émotions ressenties
1.20 VOLONTE DE RECEVOIR (être attentif, ému, sérieux, exprimer son attention, son intérêt, son intérêt.)	EXPLORATION explorer les diverses possibilités des sons.	imaginer, utiliser le langage symbolique (intuitions, imageries, analogies, fantasmes, rêveries, fantaisies).	-image corporelle -repérage auditif	reconnaître les émotions que traduit la musique, exprimer ces émotions par divers moyens d'expression.
1.30 ATTENTION DIRIGEE OU PREFERENTIELLE (écouter attentivement, identifier, observer avec curiosité, se concentrer, exprimer sa préférence)	SELECTION sélectionner les sons préférés.	modéliser, comparer, classifier, sérier, choisir, fabriquer des critères, se souvenir.	-relation spatiale corps-objets environnants -mémoire auditive -coordination oculo-manuelle -coordination oculo-pédestre	préférer certaines musiques, certains sons, associer certains sons ou suites de sons à des émotions personnelles, contrôler ses gestes, se voir pour exprimer l'émotion ressentie.
2.00 REPONSE 2.10 ASSENTIMENT (respecter les consignes, agir sur demande, se conformer, collaborer, participer, exprimer le désir de répondre, de participer.)	ORGANISATION organiser les sons d'une manière personnelle, diriger des organisations sonores.	créer des relations avec des idées, des sons, comparer, associer, créer des liens de cause à effet, généraliser, résumer.	CAPACITES PHYSIQUES -l'agilité changement de direction arrêts et départs temps de réaction dextérité	exprimer des émotions à l'aide du médium sonore.
2.20 VOLONTE DE REPONDRE (proposer, discuter, compléter, persister, adapter, exprimer le désir de continuer, de réussir, exprimer son contentement.)	INTEGRATION pratiquer et améliorer l'oeuvre, rechercher une certaine qualité d'exécution, rechercher une cohérence et une sensibilité dans l'interprétation de sa production.	répéter, reconstituer, appliquer des critères, prédire.	HABILETES MOTRICES -habiletés d'adaptation simple	exprimer ses émotions à l'aide du médium sonore.
2.30 SATISFACTION A REPONDRE (prendre plaisir à, souffrir, expérimenter, participer avec enthousiasme, être motivé, exprimer son opinion, ses intérêts, sa satisfaction.)	REACTION réagir à ses productions et à celles des autres.	porter un jugement de valeur (ou esthétique), choisir, éliminer	COMMUNICATION GESTUELLE -mouvements d'interprétation mouvements esthétiques mouvements de création	prendre plaisir à exprimer ses émotions à l'aide du médium sonore, constater son niveau de satisfaction lors des productions sonores.

La série d'habiletés affectives qui est présentée dans le tableau 17, constitue les «éléments» du programme sur lesquels on compte juger de la compétence des élèves pour ce qui est des deux objectifs généraux d'ordre affectif.

La deuxième sous-étape de la «définition du domaine» étant réalisée, nous présentons maintenant les trois autres sous-étapes de la «définition du domaine». Celles-ci sont: le schéma-synthèse, l'explication des choix et les explications possibles.

- Tableau-synthèse du domaine du programme de musique

Cette étape consiste à « regrouper les éléments essentiels retenus à l'aide d'un tableau ou d'un schéma» (M.E.Q., 1984e, p. 2-3). En combinant une ou plusieurs catégories, on obtient une «dimension» et l'ensemble des dimensions constitue le «domaine» du programme. Les deux catégories d'éléments retenues sont:

- les étapes de la démarche de création
- les comportements indicateurs associés aux six sous-niveaux de la taxonomie du domaine affectif

Ces deux catégories d'éléments sont présentées à la page 87 sur un tableau à double entrée Les regroupements obtenus constituent les dimensions sur lesquelles la compétence des élèves sera jugée. Chaque dimension présente ainsi les habiletés à développer pour chacune des étapes d'une démarche de création.

Tableau 18

Tableau synthèse du domaine du programme de musique

Taxonomie du domaine affectif \ Démarche de création	Situation du problème	Exploration	Sélection	Organisation	Intégration	Réaction
1.00 Réception 1.10 Conscience (écouter, regarder, sourire, toucher, réagir...)	prendre conscience que la musique exprime des émotions, etc.					
1.20 Volonté de recevoir (être attentif, ému, sérieux, exprimer son attention...)		reconnaître les émotions que traduit la musique, exprimer..., etc.				
1.30 Attention dirigée ou... (écouter attentivement, identifier, exprimer sa préférence...)			préférer certaines musiques, certains sons, associer certains sons à des émotions etc.			
2.00 Réponse 2.10 Assentiment (respecter les consignes, se conformer...)				exprimer des émotions à l'aide du médium sonore		
2.20 Volonté de répondre (proposer, discuter, compléter, exprimer le désir de...)					exprimer ses émotions à l'aide du médium sonore	
2.30 Satisfaction à répondre (prendre plaisir à, exprimer son opinion, ses intérêts...)						prendre plaisir à exprimer ses émotions à l'aide du médium sonore, etc.

Les parties hachurées représentent les dimensions non retenues

- Explication des choix

Le domaine des deux objectifs du programme de musique comporte les six dimensions présentées dans le tableau précédent et doivent toutes être considérées lors de l'évaluation. Le choix de ces dimensions a été déterminé en fonction de la démarche de création proposée par le programme de musique et suivant le principe d'intériorisation de la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl et al. (1964).

Afin de juger de la compétence des élèves dans le domaine affectif, il est essentiel de considérer l'ensemble de ces dimensions. Ces dimensions présentent une progression, ainsi l'atteinte relative d'une dimension est déterminante pour l'atteinte de la suivante.

- Interprétations possibles

. Evaluation du succès de l'élève

De façon générale, le résultat de l'élève pour chacune des dimensions mesurées, nous renseigne sur ses progrès dans le domaine affectif. Ainsi un élève démontrant une certaine maîtrise des habiletés mesurées aux dimensions 1-2-3 et 4 , aurait atteint le premier objectif affectif: <<Amener l'enfant à manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives>>. Tandis que la maîtrise de l'ensemble des habiletés, c'est-à-dire des six dimensions mesurées, nous autorise à croire que l'élève a atteint le deuxième objectif affectif: <<Amener l'enfant à faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales>>.

. Analyse globale des résultats

L'analyse des résultats pour l'ensemble des élèves peut s'avérer utile pour juger de la qualité des interventions pédagogiques. Ainsi, suite à l'évaluation d'une ou de deux dimensions, si l'évaluateur-enseignant ne constate aucun progrès pour l'ensemble de ses élèves, il verra à réajuster ses interventions pédagogiques.

La première étape de la démarche d'élaboration d'un instrument de mesure est réalisée. Nous procédons donc à la réalisation de la deuxième étape de cette démarche qui est: la validation du domaine.

La validation du domaine

L'approche qui a servi à la validation du domaine dans le cadre de cette recherche est la première approche présentée dans BIM (1984), c'est-à-dire la consultation de juges experts lors de réunions collectives. La présente recherche fut présentée une première fois au mois de décembre 1986 devant l'équipe interdépartementale de recherche de l'UQTR sur l'apprentissage des attitudes et une deuxième fois au mois de mai 1987 lors du congrès de l'ACFAS.

Les remarques qui ont été apportées au cours de ces rencontres ont servi à assurer la représentativité du domaine en regard des apprentissages affectifs visés par le programme de musique du M.E.Q..

La dernière étape que nous nous proposons de réaliser pour l'élaboration d'un instrument de mesure est: la production des items.

Cette étape consiste à faire la spécification des items pour chacune des dimensions retenues. Comme il a été vu aux pages 48 et 49, cette spécification comprend: l'identification du programme, la présentation de la dimension, les caractéristiques du stimulus, les caractéristiques de la réponse, les remarques supplémentaires ainsi qu'un exemple d'item.

Nous présentons maintenant la production et la spécification des items des six «dimensions» retenues pour le «domaine» du programme de musique.

Production des items

- Spécification et rédaction des items

. dimension 1

-Identification du programme

Musique, deuxième année du primaire, domaine affectif

-Présentation de la dimension

Dimension 1, les habiletés affectives: prendre conscience que la musique peut exprimer des émotions, prendre conscience des émotions ressenties.

- Caractéristiques du stimulus

L'élève, après avoir auditionné un extrait musical, prend conscience que la musique exprime des émotions et qu'il ressent ces émotions.

- Caractéristiques de la réponse

L'élève démontre qu'il a pris conscience que la musique exprime des émotions et qu'il ressent ces émotions en présentant au moins 3 des comportements suivants: écouter, regarder, sourire, percevoir l'information, réagir.

L'évaluateur utilise une grille d'observation pour juger de la présence des comportements indicateurs chez l'élève.

- Remarques supplémentaires

L'évaluation de la dimension 1 doit se faire dans le cadre d'une démarche de création et en tenant compte du développement des autres catégories d'habiletés (voir tableau 17, p. 85).

- Exemple d'item

Voir l'exemple de la grille d'observation à la page suivante.

. dimension 2

-Identification du programme

Musique, deuxième année du primaire, domaine affectif

-Présentation de la dimension

Dimension 2, les habiletés affectives: reconnaître les émotions que traduit la musique, exprimer ces émotions par divers moyens d'expression.

- Caractéristiques du stimulus

L'élève, après avoir auditionné un extrait musical, reconnaît les émotions que traduit la musique en les exprimant par un moyen d'expression déterminé (gestes, dessin).

L'évaluateur juge de l'habileté de l'élève à exprimer les émotions que traduit la musique non pas pas en jugeant de la qualité des mouvements ou du dessin, mais en observant si trois des comportements indicateurs suivants sont présents: attentif, ému, sérieux, intéressé.

Tableau 19

Grille d'observation

GRILLE D'OBSERVATION

Musique, deuxième année primaire, domaine affectif.

Evaluation de la dimension 1

Objectif spécifique: l'élève, après avoir auditionné un extrait musical, prend conscience que la musique exprime des émotions et qu'il ressent ces émotions.

Conditions: l'élève démontre qu'il a pris conscience que la musique exprime des émotions en présentant au moins trois des comportements indicateurs indiqués plus bas.

Groupe_____

Date_____

Observateur_____

Directives: l'observateur inscrit un X à chacun des comportements présentés par l'élève et indique le nombre de comportements présents. Il fournit également les commentaires appropriés s'il y a lieu.

Danielle Thorn

Comportements / Noms	écoute	regarde	sourit	perçoit l'information	réagit	TOTAL

Commentaire:_____

L'évaluateur utilise pour l'évaluation de la dimension 2, une grille d'observation.

- Caractéristiques de la réponse

L'élève dessine ou exprime par des gestes les émotions qu'il reconnaît dans l'extrait musical auditionné.

Lors de sa production, l'élève présente au moins trois des comportements indicateurs mentionnés plus haut.

- Remarques supplémentaires

La dimension 1 doit avoir été évaluée et l'objectif doit être atteint avant que la dimension 2 ne soit évaluée. De plus, l'évaluation de la dimension doit se faire dans le cadre d'une démarche de création et en tenant compte du développement des autres catégories d'habiletés.

- Exemple d'item

(voir l'exemple de la grille d'observation pour la dimension 1)

. dimension 3

-Identification du programme

Musique, deuxième année du primaire, domaine affectif

-Présentation de la dimension

Dimension 3, les habiletés affectives: préférer certaines musiques, certains sons, associer certains sons ou suites de sons à des émotions personnelles, contrôler ses gestes,sa voix pour exprimer l'émotion ressentie.

- Caractéristiques du stimulus

Objectif spécifique 1: l'élève choisit, parmi trois extraits musicaux, celui qu'il préfère.

Objectif spécifique 2: l'élève choisit, parmi cinq sons qui lui sont présentés, les trois qu'il préfère.

Objectif spécifique 3: l'élève associe une émotion aux sons ou aux suites de sons qui lui sont présentés.

Objectif spécifique 4: l'élève contrôle ses gestes pour exprimer l'émotion ressentie.

Objectif spécifique 5: l'élève contrôle sa voix pour exprimer l'émotion ressentie.

- Caractéristiques de la réponse

L'objectif spécifique 1 est atteint si l'élève choisit l'extrait musical qu'il préfère parmi les trois extraits qui lui sont présentés.

L'objectif spécifique 2 est atteint si l'élève choisit les trois sons qu'il préfère parmi les cinq qui lui sont présentés.

L'objectif spécifique 3 est atteint si l'élève associe une émotion à chacune des cinq suites de sons qui lui sont présentées.

L'objectif spécifique 4 est atteint si l'élève présente les trois comportements indicateurs suivants pour démontrer qu'il contrôle ses gestes pour exprimer l'émotion ressentie: écoute attentivement, observe, se concentre. Pour juger de la présence des comportements indicateurs chez l'élève, l'évaluateur utilise une grille d'observation.

L'objectif spécifique 5 est atteint si l'élève présente les trois

- Caractéristiques du stimulus

Objectif spécifique 1: l'élève choisit, parmi trois extraits musicaux, celui qu'il préfère.

Objectif spécifique 2: l'élève choisit, parmi cinq sons qui lui sont présentés, les trois qu'il préfère.

Objectif spécifique 3: l'élève associe une émotion aux sons ou aux suites de sons qui lui sont présentés.

Objectif spécifique 4: l'élève contrôle ses gestes pour exprimer l'émotion ressentie.

Objectif spécifique 5: l'élève contrôle sa voix pour exprimer l'émotion ressentie.

- Caractéristiques de la réponse

L'objectif spécifique 1 est atteint si l'élève choisit l'extrait musical qu'il préfère parmi les trois extraits qui lui sont présentés.

L'objectif spécifique 2 est atteint si l'élève choisit les trois sons qu'il préfère parmi les cinq qui lui sont présentés.

L'objectif spécifique 3 est atteint si l'élève associe une émotion à chacune des cinq suites de sons qui lui sont présentées.

L'objectif spécifique 4 est atteint si l'élève présente les trois comportements indicateurs suivants pour démontrer qu'il contrôle ses gestes pour exprimer l'émotion ressentie: écoute attentivement, observe, se concentre. Pour juger de la présence des comportements indicateurs chez l'élève, l'évaluateur utilise une grille d'observation.

L'objectif spécifique 5 est atteint si l'élève présente les trois

comportements indicateurs suivants pour démontrer qu'il contrôle sa voix pour exprimer l'émotion ressentie: écoute attentivement, observe, se concentre. Pour juger de la présence des comportements indicateurs chez l'élève, l'évaluateur utilise une grille d'observation

- Remarques supplémentaires

Les dimensions 1 et 2 doivent avoir été évaluées et les objectifs doivent être atteints avant que la dimension 3 ne soit évaluée. La dimension 3 est réussie si les cinq objectifs spécifiques qui la composent sont atteints. De plus, l'évaluation de la dimension doit se faire dans le cadre d'une démarche de création et en tenant compte du développement des autres catégories d'habiletés.

- Exemples d'item

Objectif 1:

Tu as écouté trois (3) extraits musicaux. Fais un X dans la case de celui que tu préfères.

1er extrait musical	2e extrait musical	3e extrait musical
____	____	____
____	____	____

Objectif 2:

Tu as entendu cinq (5) sons différents. Encercle les trois (3) sons que tu préfères.

1er son	2e son	3e son	4e son	5e son

Objectif 3:

Relie à chaque suite de sons que tu as entendue, l'émotion qui correspond le mieux à ce que tu as entendu.

- joie	1ère suite de sons
- tristesse	2e suite de sons
- douceur	3e suite de sons
- calme	4e suite de sons
- agitation	5e suite de sons
- peur	
- violence	

Objectif 4:

(voir l'exemple de la grille d'observation pour la dimension 1)

Objectif 5:

(voir l'exemple de la grille d'observation pour la dimension 1)

dimension 4

-Identification du programme

Musique, deuxième année du primaire, domaine affectif

-Présentation de la dimension

Dimension 4, les habiletés affectives: exprimer des émotions à l'aide du médium sonore.

- Caractéristiques du stimulus

L'élève exprime des émotions à l'aide du médium sonore.

- Caractéristiques de la réponse

L'élève démontre qu'il exprime des émotions à l'aide du médium sonore

en présentant au moins quatre des six comportements indicateurs suivants: respecte les consignes, se conforme, collabore, exprime le désir de répondre, exprime le désir de participer.

L'évaluateur utilise une grille d'observation pour juger de la présence de ces comportements indicateurs chez l'élève.

- Remarques supplémentaires

Les dimensions 1-2 et 3 doivent avoir été évaluées et les objectifs doivent être atteints avant que la dimension 4 ne soit évaluée. De plus, l'évaluation de la dimension doit se faire dans le cadre d'une démarche de création et en tenant compte du développement des autres catégories d'habiletés.

- Exemple d'item

(voir l'exemple de la grille d'observation pour la dimension 1)

. dimension 5

-Identification du programme

Musique, deuxième année du primaire, domaine affectif

-Présentation de la dimension

Dimension 5, les habiletés affectives: exprimer ses émotions à l'aide du médium sonore.

- Caractéristiques du stimulus

L'élève exprime ses émotions à l'aide du médium sonore.

- Caractéristiques de la réponse

L'élève démontre qu'il exprime ses émotions à l'aide du médium sonore en présentant au moins quatre des six comportements indicateurs suivants: propose, discute, complète, persiste, exprime le désir de continuer, exprime le désir de réussir

L'évaluateur utilise une grille d'observation pour juger de la présence de ces comportements indicateurs chez l'élève.

- Remarques supplémentaires

Les dimensions 1-2-3 et 4 doivent avoir été évaluées et les objectifs doivent être atteints avant que la dimension 5 ne soit évaluée. De plus, l'évaluation de la dimension doit se faire dans le cadre d'une démarche de création et en tenant compte du développement des autres catégories d'habiletés.

- Exemple d'item

(voir l'exemple de la grille d'observation pour la dimension 1)

. dimension 6

-Identification du programme

Musique, deuxième année du primaire, domaine affectif

-Présentation de la dimension

Dimension 6, les habiletés affectives: prendre plaisir à exprimer ses émotions à l'aide du médium sonore, constater son niveau de satisfaction lors des productions sonores.

- Caractéristiques du stimulus

objectif spécifique 1: l'élève prend plaisir à exprimer ses émotions à l'aide du médium sonore.

objectif spécifique 2: l'élève constate son niveau de satisfaction lors des productions sonores.

- Caractéristiques de la réponse

L'objectif spécifique 1 est atteint si l'élève démontre qu'il prend plaisir à exprimer ses émotions à l'aide du médium sonore en présentant au moins trois des cinq comportements indicateurs suivants: prendre plaisir à, s'offrir, expérimenter, participer avec enthousiasme, être motivé.

L'évaluateur utilise une grille d'observation pour juger de la présence de ces comportements indicateurs chez l'élève.

L'objectif spécifique 2 est atteint si l'élève démontre qu'il constate son niveau de satisfaction lors des productions sonores en présentant les trois comportements indicateurs suivants: exprimer son opinion, exprimer ses intérêts, exprimer sa satisfaction.

L'évaluateur utilise une grille d'observation pour juger de la présence de ces comportements indicateurs chez l'élève.

- Remarques supplémentaires

Les dimensions 1-2-3-4 et 5 doivent avoir été évaluées et les objectifs doivent être atteints avant que la dimension 6 ne soit évaluée. De plus, l'évaluation de la dimension doit se faire dans le cadre d'une

démarche de création et en tenant compte du développement des autres catégories d'habiletés.

- **Exemple d'item**

(voir l'exemple à la grille d'observation pour la dimension 1)

CONCLUSION

Cette recherche a comme but de définir une démarche d'élaboration d'un instrument de mesure pour les apprentissages affectifs qui sont proposés dans le programme de musique du ministère de l'Education (1981) pour les élèves de deuxième année primaire.

Nous avons d'abord fait l'étude du programme de musique pour en dégager les fondements théoriques et nous avons fait ressortir ce que suggère le programme pour assurer l'atteinte des deux objectifs généraux d'ordre affectif. L'approche pédagogique proposée est une démarche de création qui s'inspire, dans une certaine mesure, du processus de créativité décrit par Paré (1977). Toutefois on ne précise pas quelles sont les habiletés affectives à développer chez l'élève pour l'atteinte des deux objectifs généraux d'ordre affectif, non plus que la façon de les évaluer. Dans de telles conditions, comment évaluer les apprentissages affectifs si la nature des habiletés à développer pour faire réaliser ces apprentissages n'est pas précisée?

Nous avons étudié les principaux concepts relevant du domaine affectif. Il ressort que les attitudes, les valeurs et les motivations d'un individu, tout autant que les pressions et les influences sociales qui s'exercent sur lui, conditionnent et orientent le comportement qu'il adoptera dans une situation donnée.

Compte tenu de la complexité des comportements humains, nous avons recherché un modèle autorisant, dans un premier temps, à classifier et à ordonner les comportements et les habiletés dont le développement semble souhaitable dans le domaine affectif, et dans un deuxième temps, permettant d'en juger les progrès. La taxonomie du domaine affectif de Krathwohl (1964) a semblé répondre à ces critères. Nous avons approfondi les deux premières catégories de cette taxonomie, puisqu'elles rendent compte du niveau

d'intériorisation auquel, en principe, peuvent accéder des élèves de 2e année. Cependant nous avons fait apparaître que la taxonomie aurait avantage à être opérationnalisée.

Le modèle de Deno et Jenkins (1970 voir Morissette, 1984) ou de planification par déduction et par induction (voir Morissette, 1984) a servi à opérationnaliser la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl. Ce modèle, de par sa simplicité, s'est révélé facilement applicable pour spécifier les objectifs pédagogiques d'ordre affectif et pour assurer la congruence entre la tâche de mesure et l'objectif spécifique correspondant. Ceci nous a permis de procéder à une spécification des objectifs pédagogiques de façon à ce que ceux-ci, en plus de présenter une hiérarchie dans leur classification, décrivent également des comportements observables chez l'élève pouvant attester de la présence d'une attitude ou d'une habileté.

Nous avons défini d'abord le domaine du programme de musique; nous avons ensuite présenté la validation de ce domaine; enfin nous avons produit les items servant à évaluer les apprentissages affectifs correspondant aux deux objectifs généraux du programme de musique.

Ces trois étapes étant réalisées, nous estimons avoir atteint l'objectif de la recherche qui est de développer une démarche d'élaboration d'un instrument de mesure autorisant l'évaluation des apprentissages affectifs en musique visés par le programme ministériel de 1981, pour des classes de deuxième année primaire.

Cependant, l'expérimentation de l'instrument aurait apporté beaucoup de données concernant sa validité. Elle aurait permis aussi de faire ressortir les lacunes possibles en regard de la nature des items d'examen ou de leur utilisation et ce notamment, pour les grilles d'observation.

Bien que nous soyons consciente de l'ampleur du travail qu'il reste à faire dans ce domaine, la réalisation de ce rapport de recherche nous permet d'entrevoir les avenues possibles dans le domaine de l'évaluation en affectif.

Des recherches ultérieures pourraient s'intéresser, notamment, à l'évaluation des apprentissages affectifs en musique pour tous les niveaux du primaire, ou encore d'autres domaines d'enseignement que la musique. En poussant ces recherches jusqu'à l'expérimentation et la validation des instruments de mesure, les résultats recueillis assureraient vraisemblablement de meilleures interventions pédagogiques et un meilleur suivi dans le développement des apprentissages affectifs en classe. Enfin si les priorités des programmes d'enseignement visent un développement de l'individu tant aux niveaux cognitif et moteur qu'affectif, tous les moyens pour vérifier l'atteinte de cet objectif doivent être mis en oeuvre.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BANDURA, Albert
1976 L'apprentissage Social, Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur, 206 pages.

BERTRAND, M., et DUMONT, M.
1976 Expression corporelle, mouvement et pensée. Paris: Vrin, 144 pages.

BLOOM, B.S.
1956 Taxonomie des objectifs pédagogiques, domaine cognitif. New York: Editions McKay. (1982) Québec: P.U.Q., 232 pages.

BLOOM, B.J.
1979 Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire. Bruxelles: Editions Labor, 270 pages.

BUJOLD, Mirée
1982 La Formation dans le domaine affectif. (Document de travail) Université Laval, 121 pages.

CANESTRELLI, L. et al.
1968 Le Comportement. Paris: Presses Universitaires de France, 171 pages.

DELANDSHEERE, V. et DELANDSHEERE, G.
1975 Définir les objectifs de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France.

GERGEN, J.K., et GERGEN, M.M.
1984 Psychologie Sociale. Montréal: Editions Etudes Vivantes, 528 pages.

HARROW, A.J.
1972 Taxonomie des objectifs pédagogiques domaine psychomoteur. (1977) New York: Editions McKay, 125 pages.

KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. et MASIA, B.B.
1964 Taxonomie des objectifs pédagogiques (domaine affectif) (1976) Montréal: Education Nouvelle.

M.E.Q.
1979 L'école québécoise - Enoncé de politique et plan d'action. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.

M.E.Q.
1981 Programme d'étude, primaire - musique. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, p. 113-151.

M.E.Q.
1982 Guide pédagogique, primaire - musique. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, 108 pages.

M.E.Q.
1983 L'évaluation dans le système éducatif - Cadre général et perspectives de développement. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.

M.E.Q.
1984a Guide pour la construction d'instruments de mesure dans le cadre de la banque d'instruments de mesure. BIM. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.

M.E.Q.
1984b Eléments de docimologie 1. L'évaluation pédagogique: une démarche. Québec: Gouvernement du Québec, 21 pages.

M.E.Q.
1986 Perfectionnement en évaluation pédagogique (Le Domaine affectif). Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, 136 pages.

Meili, R., Duijker, H.J.C. et al.
1961 Les attitudes. Paris: Presses Universitaires de France.

MORISSETTE, Dominique
1984 La mesure et l'évaluation en enseignement. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval, 423 pages.

MORISSETTE, D. et MOISAN, A.
1986 Docimologie et Evaluation I (DME-1001). (Notes de cours) Université du Québec à Trois-Rivières, 236 pages.

PARE, André
1977 Créativité et pédagogie ouverte (vol. 1 - 2 et 3). Laval: Editions NHP.

PORCHER, L.
1973 L'éducation esthétique, luxe ou nécessité. Paris: Colin, 246 pages.

WITTIG, A.F.
1980 Introduction à la psychologie. Montréal: McGraw-Hill Editeurs, 342 pages.